

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
«Харківський політехнічний інститут»

О. Г. Романовський, В. Є. Михайличенко, Л. М. Грень

ПЕДАГОГІКА УСПІХУ

Підручник
для студентів і викладачів вищих навчальних закладів

Затверджено Міністерством освіти і науки України

Харків
НТУ «ХПІ»
2011

УДК 37.015.3(075)

ББК 88.3я7

Р69

Рецензенти:

Л. С. Нечепоренко, доктор пед. наук, проф., Харківський національний
університет ім. В. Н. Каразіна;

О. В. Попова, доктор пед. наук, проф., Харківський національний
педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

Гриф надано Міністерством освіти і науки України,
лист № 1/П – від 23.12.10 р.

Романовський О. Г.

Р69 Педагогіка успіху : підручник / О. Г. Романовський, В. Є. Михайличенко,
Л. М. Грень. – Харків : НТУ «ХП», 2011. – 368 с.

ISBN 978-966-593-892-7

Подано зміст педагогіки успіху та основні напрямки її вивчення, а також розглянуто роль особистісно-орієнтованого підходу у формуванні успішності особистості. Увагу зосереджено на необхідності для власного розвитку та саморозвитку студентів формування професійній самосвідомості: самопізнання, позитивної самооцінки, усвідомлення Я-концепції та її використання для самовдосконалення. Виявлено мотиваційне значення цього процесу у становленні фахівця ВТНЗ. Акцентовано важливість спрямованості студентів на успішну професійну діяльність у поліпшенні якості їх підготовки. Обґрунтовано, експериментально перевірено і показано ефективність педагогічних умов, необхідних для її формування. Надано різні методики самовдосконалення, які можуть бути успішно використані для розвитку і реалізації потенціалу особистості.

Призначено для студентів і викладачів усіх спеціальностей.

Іл. 5. Табл. 12. Бібліогр.: 242.

ББК 88.3я7

© Романовський О. Г., Михайличенко В.
Є., Грень Л. М., 2011 р.

ISBN 978-966-593-892-7

© НТУ «ХП» 2011 р.

ЗМІСТ

Вступ.....	6
Частина 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ УСПІХУ	8
1.1. Концептуальні підходи до професійної підготовки студентів у сучасних вищих навчальних закладах.....	8
1.1.1. Відповідність змісту і якості професійної освіти сучасним вимогам суспільства	8
1.1.2. Основні підходи до навчання і виховання у системі вищої освіти	16
1.1.3. Інноваційні процеси освітньої системи	27
1.2. Педагогіка успіху як інтегральний особистісно-орієнтований підхід до формування успішності особистості	36
1.2.1. Педагогіка успіху: її зміст та основні напрямки її вивчення.....	36
1.2.2. Роль самосвідомості особистості для її успішності	45
1.3. Самосвідомість як основа розвитку особистості	56
1.3.1. Самосвідомість: її роль та структура	56
1.3.2. Структура, способи і механізми самопрограмування.....	66
1.3.3. Формування надихаючих переконань та очікувань самоефективності.....	74
1.4. Я-концепція особистості і способи її формування	83
1.4.1. Я-концепція та її структура	83
1.4.2. Роль позитивного мислення в усвідомленні Я-концепції.....	90
1.4.3. Уява в системі Я-концепції	93
1.4.4. Роль моделювання в усвідомленні Я-концепції.....	101
1.4.4. Використання Я-концепції для саморозвитку і самовдосконалення ..	106
1.5. Розвиток особистості у процесі професійного навчання	113
1.5.1. Проблема становлення і розвитку особистості у процесі професійного навчання і виховання.....	113
1.5.2. Всебічний розвиток майбутнього фахівця як особистості – необхідна умова його становлення як професіонала	119
1.5.3. Контекстне навчання як основа успішної трансформації навчальної діяльності студента у професійну діяльність спеціаліста	136
1.6. Саморозвиток особистості та її самовиховання.....	143
1.6.1. Саморозвиток особистості та основні напрямки його вивчення.....	143
1.6.2. Роль вищого навчального закладу в саморозвитку студентів	155
1.6.3. Самостійна робота студентів та її стимулювання	163
1.7. Роль психічного самовдосконалення в активізації потенціала студентів.....	170
1.7.1. Механізми саморегуляції психічного стану людини	170
1.7.2. Управління думками і словами	178

1.7.3. Роль позитивного та негативного мислення в активізації потенціала студентів	185
1.1.4. Мистецтво управління своїми емоціями	194
1.7.5. Практика психічного самовдосконалення як основа оздоровчої системи	203
1.8. Мотивація навчання і цілепокладання студентів.....	209
1.8.1. Мотивація навчання: структура і трансформація	209
1.8.2. Мотивація і цілепокладання студентів	223
1.9. Мотивація досягнення та основні напрямки її вивчення	230
1.9.1. Основні напрямки вивчення мотивації досягнення	230
1.9.2. Формування мотивації досягнення	248
Частина 2. СПРЯМОВАНІСТЬ СТУДЕНТІВ НА УСПІШНУ ПРОФЕСІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ТА ЇЇ ФОРМУВАННЯ.....	253
2.1. Педагогічні умови формування у студентів спрямованості на успішну професійну діяльність	253
2.1.1. Спрямованість студентів на успішну професійну діяльність, її структура та способи формування	253
2.1.2. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування у студентів спрямованості на успішну професійну діяльність.....	265
2.2. Формування спрямованості студентів на успішну професійну діяльність	270
2.2.1. Загальні питання організації і проведення експериментальної роботи	270
2.2.2. Реалізація педагогічних умов формування у студентів спрямованості на успішну професійну діяльність	280
2.2.3. Аналіз результатів експериментальної роботи	302
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	320
ДОДАТКИ	325
Додаток А Анкета для визначення стану спрямованості студентів на успішну професійну діяльність	325
Додаток Б Диференційно-діагностичний опитувальник (ДДО Є. О. Климова)	327
Додаток С Тест-опитувальник МУН А. Реана.....	329
Додаток Д Методика діагностики ступеня задоволеності основних потреб ..	331
Додаток Е Технологічна модель розвитку конкурентоспроможної особистості	333

Додаток Ж Опитувальник для оцінки комунікативних і організаційних схильностей (КОС) у процесі первинної профконсультації	346
СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ	350

Вступ

В умовах модернізації вітчизняної освіти особливої значущості набуває проблема підготовки компетентних, конкурентоспроможних на ринку праці фахівців, які успішно оволоділи своєю професією. Вирішення сучасних завдань підготовки кваліфікованих фахівців потребує пошук нових форм, нетрадиційних підходів до організації навчальної діяльності студентів, підвищення рівня їхньої активності в опануванні майбутньої спеціальності. У зв'язку з цим виникає об'єктивна необхідність удосконалення системи освіти, спрямованої на формування особистості, яка усвідомлює свої можливості, прагне до самоосвіти, самовдосконалення, максимальної самореалізації, досягнення успіху в житті.

Проблема успішності навчання є однією із центральних проблем у педагогіці освіти. Для цього необхідне знання закономірностей та механізму успішності, вивченням яких займається педагогіка успіху. Вона намагається дати відповіді на питання, пов'язані з пошуками оптимальних виховних систем, в основі яких знаходиться принцип досягнення людиною успіху як у процесі навчання, так і у процесі професійної діяльності. Методологічна особливість такого підходу – це постійна цілеспрямована робота над самим собою.

Основні концептуальні позиції педагогіки успіху пов'язані із гуманістичною педагогікою і психологією, що припускають використання особистісно-орієнтованого, індивідуального підходу у взаємодії зі студентами. Таке навчання передбачає їх розвиток і саморозвиток, становлення особистості з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів і здібностей. Це важлива складова нового педагогічного мислення, що передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу. Вона припускає повагу педагогів до особистості студента, довіру, прийняття її особистісних цілей, потреб та інтересів, створення максимально сприятливих умов для розкриття і розвитку особистісного потенціалу студентів, їхнього самовизначення та самореалізації.

На законодавчому рівні нові підходи до професійної підготовки майбутніх спеціалістів знайшли відображення у Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.), законах України «Про освіту» (1999 р.), «Про вищу освіту» (2002 р.). Сьогодні освіта повинна розглядатися з точки зору формування безперервної системи, яка відповідає потребам суспільства, державній освітній політиці і вимогам приєднання до Болонського процесу. За таких умов виникає необхідність зміни стратегічних, глобальних цілей освіти, перестановки акценту із знань спеціаліста на його людські, особистісні якості, що визначає одночасно і ціль, і спосіб його підготовки до майбутньої професійної діяльності. Тому слід перег-

лядати не тільки зміст освіти, але форми і методи педагогічного впливу на студентів.

Частина 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ УСПІХУ

1.1. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У СУЧАСНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

1.1.1. Відповідність змісту і якості професійної освіти сучасним вимогам суспільства

У сучасних умовах економічного, соціального, політичного зламу нашого суспільства перед вищими навчальними закладами поставлені нові вимоги – виховання успішної, конкурентоспроможної на ринку праці, активної, ініціативної, вольової, моральної, упевненої у собі особистості. Так, відомий український педагог В. О. Кудін зауважує: «Бурхливі соціальні зміни утвердження сучасних технологій, які все більше поширюються, розвиток сфери комунікацій, помітне відставання чуттєво-емоційного від раціонально-абстрактного, порушення моральних підвалин, які склалися століттями, і відсутність чітко окреслених нових принципів моральності – все це і багато іншого в житті народів потребує значних перетворень у системі освіти» [106].

Освіта, як відомо, є засобом розвитку особистості, відтворення інтелектуального і духовного потенціалу нації, визначним чинником науково-технічного та соціального прогресу. Невідповідність змісту і якості професійної освіти сучасним вимогам є серйозною проблемою суспільства. Сучасність потребує від вищої освіти підготовки молодих фахівців, компетентних та мобільних на сучасному ринку праці, які вміють критично мислити, приймати рішення, співпрацювати, які мають чітку громадянську позицію, здатних до самоосвіти, самооцінювання, орієнтації у сучасних інформаційно-комунікаційних технологіях, саморозвитку та навчання протягом життя. Значні соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні, вимагають удосконалення форм і методів професійної підготовки фахівців, перегляду основних концептуальних підходів до вирішення цих завдань.

Методологічні принципи сучасної освіти відображено у Національній доктрині розвитку освіти, у текстах Закону України «Про вищу освіту» та інших нормативних документах [62]:

а) особистісно-орієнтовані принципи:

- ♦ адаптивності;
- ♦ розвитку;
- ♦ психологічної комфортності;

б) культурно орієнтовані принципи:

- ♦ образу світу;

- ♦ цілісності змісту освіти;
- ♦ систематичності;
- ♦ смислового ставлення до світу;
- ♦ орієнтовної функції знань;
- ♦ оволодіння культурою;

в) діяльнісно-орієнтовані принципи:

- ♦ навчання діяльності;
- ♦ керованого переходу від діяльності у навчальній ситуації до діяльності у життєвій ситуації;
- ♦ керованого переходу від спільної навчально-пізнавальної діяльності опори на попередній (спонтанний) розвиток;
- ♦ креативний принцип.

За роки незалежності в Україні склалися несприятливі умови для розвитку вищої освіти. Численні суперечності періоду становлення ринкової економіки не стимулюють її розвиток. Сучасні тенденції трансформації суспільства потребують, як зауважує С. О. Сисоєва [187, с. 250], розробки якісно нових засад розвитку освіти. Це стосується не тільки змісту, форм і методів навчання, а й самого розуміння сучасної освіти як неперервної, спрямованої на формування творчих людей глобального інформаційного суспільства XXI століття, здатних до саморозвитку і навчання протягом життя.

В умовах модернізації вітчизняної освіти особливої значущості набуває проблема професійної підготовки фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці, компетентних, які успішно володіють своєю професією. В. П. Андрущенко визначає [8, с. 13], що конкурентоспроможною буде людина, яка опанувала основи наук, володіє новітніми способами сприйняття і передачі інформації, сформована і практично підготовлена, насамперед, у професійному, мовному і світоглядному контекстах. Отже, конкурентоспроможний працівник – показник якості професійної підготовки, можливості реалізації професійних і особистісних якостей в реальних умовах праці.

Дослідженню проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців в Україні завжди приділялась належна увага: методологічні засади сучасної філософії освіти (В. П. Андрущенко, В. Г. Кремень, І. А. Зязюн, В. І. Луговий та ін.), теорія неперервної професійної освіти (С. У. Гончаренко, О. В. Бондаревская, Р. С. Гуревич, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва та ін.), професійна підготовка фахівців у вищій школі (І. Д. Бех, В. Ю. Биков, Г. П. Васянович, О. Є. Коваленко, М. І. Лазарев, В. І. Лозова, Ю. П. Нагірний, О. П. Мещанинов, І. Ф. Прокопенко, О. М. Олексюк, О. Г. Романовський, В. О. Сидоренко, Т. І. Сущенко та ін.).

Освітня реформа в Україні передбачає не лише нову модель педагогічного процесу, а й принципову зміну завдань освіти. При цьому кінцевою метою має стати підготовка високоосвіченої, професійно орієнтованої, інтелігентної особистості, здатної знайти своє місце в умовах життєвих реалій, підготовка людини до життя і праці в такому мінливому світі, створення умов для всебічного розвитку людини та її адаптаційних можливостей.

Для вирішення завдань навчання та виховання фахівців сучасного рівня вища школа України має значний потенціал: 14 класичних, 45 технічних університетів, 30 академій, 72 інститути, 740 вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації (технікумів, коледжів, училищ), в яких навчаються більше ніж 1,5 млн. студентів (170 на 10 тис. населення). Організують навчально-виховний процес біля 50 тис. викладачів, 60 % з яких мають наукові ступені і звання.

У традиційній педагогічній літературі вищу освіту часто розуміють як підготовку у системі професійної освіти спеціалістів вищої і наукової кваліфікації. В енциклопедії освіти зазначається: «Вища освіта – рівень кваліфікації за спеціальністю, отриманий на базі повної середньої освіти, формально підтверджений дипломом про закінчення вищого навчального закладу; його характеризують сукупністю систематизованих знань, практичних умінь і навичок, особистісних якостей, які забезпечують можливість вирішувати професійні завдання на рівні досягнень науково-технічного і соціального прогресу» [72].

В основі більшості сучасних досліджень, присвячених проблемі підготовки сучасних спеціалістів, лежить системний підхід, який є важливим принципом пізнання і дослідження педагогічних явищ. Такий підхід знайшов відбиток у роботах С. І. Архангельського, В. П. Беспалько, М. С. Дмитревої, Н. В. Кузьминої, В. А. Сластеніна, Л. Ф. Спирина, Н. Ф. Тализіної та ін. Освіта традиційно розглядається як цілеспрямований процес, який об'єднує виховання і навчання особистості.

Сьогодні освіта повинна розглядатися з точки зору формування безперервної системи, яка відповідає і начальним потребам суспільства, і державній освітній політиці, і вимогам приєднання до Болонського процесу. За таких умов зростає роль виховання, тому що виникає необхідність зміни стратегічних, глобальних цілей освіти, перестановки акценту зі знань спеціаліста на його людські, особистісні якості, які виникають одночасно і як ціль, і як засіб його підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Виховання – частина освітнього процесу, яка має важливу специфіку. Воно має бути спрямованим на досягнення двох взаємообумовлених цілей – забезпечення процесу успішної соціалізації особистості як громадянина і члена суспі-

льства і підтримку розвитку його індивідуалізації, формування творчої, розвиненої, універсальної, соціально мобільної особистості. Поняття «виховання» багатозначне і має велику кількість специфічних особливостей у трактуваннях, залежно від цілей і завдань конкретної навчально-виховної діяльності.

Виховання у широкому розумінні розглядають як систему спеціально організованої передачі з покоління у покоління соціального досвіду і гуманістичних принципів, набутих людством. У вузькому значенні виховання – це цілеспрямована діяльність з формування морально-вольових якостей особистості, поглядів, переконань, моральних уявлень, певних звичок і правил поведінки. Так, Ю. К. Бабанський вважає, що виховання у спеціальному педагогічному значенні є процесом і результатом цілеспрямованого впливу на розвиток особистості, її відносин, рис, якостей, поглядів, переконань, способів поведінки в суспільстві [12].

Нерідко виховання характеризується як процес цілеспрямованого впливу на особистість з метою спонукання вихованця слідувати зазначеним нормам, правилам соціальної поведінки. У даному випадку акцентується увага на слові «вплив», яке розуміється як жорстке педагогічне управління поведінкою вихованця. Характеристика «виховних впливів» зустрічається у багатьох вітчизняних і зарубіжних публікаціях, починаючи, наприклад, з робіт П. П. Блонського і А. П. Пінкевича. Наприкінці ХХ століття виховання все частіше трактується як двобічний процес взаємовпливу вихователя і вихованця, що відображає специфіку гуманістичного виховного процесу.

З цього випливає, що виховання – це один із видів людської діяльності, яка здійснюється переважно у ситуації педагогічної взаємодії вихователя і вихованця з метою розвитку або саморозвитку його особистості. Розкриваючи мету виховання більш конкретно, стосовно вищих навчальних закладів, можна сказати, що метою виховання студента в умовах вузівської освіти є розвиток духовно і фізично здорової, інтелігентної, високогромадянської, гуманістично орієнтованої, соціально активної, культурної, творчої, успішної особистості. Уже досить довгий час розробляються теорії активного виховання, коли сам процес містить у собі взаємодію вихователя, вихованця і соціальних обставин. Процес виховання досліджується як активний процес, який перетинається у своїх цілях і функціях із активним навчанням. Це означає, що виховання переходить із об'єкт-суб'єктних відносин у суб'єкт-суб'єктні.

Такий підхід вже розроблявся у роботах Е. Еріксона, Ж. Піаже з педагогічної психології. Ж. Піаже вважав, що суспільству необхідні такі учні, які відрізняються активністю, рано привчаються до самостійного пошуку частково на ос-

нові власної спонтанної активності, частково завдяки підготовленим для них матеріалам; ті що рано привчаються відрізняти насправді достовірне від першого, що спаде на думку. Це можливо тільки тоді, коли педагоги перейдуть до використання «активного методу» виховання і навчання учнів.

На думку К. Роджерса [170], ключова роль відводиться спонтанній пізнавальній активності тих, хто навчається, педагог же виступає у ролі «фасилітатора» (від англ. *facilitate* – полегшувати) його розвитку у процесі соціалізації, надає необхідні матеріали, ставить проблеми й забезпечує загальне педагогічне керівництво. Педагог стає рівнозначним суб'єктом процесу навчання й виховання. Виховні впливи тепер не розглядаються як автономні й ізольовані соціальні дії, а як специфічна, але інтегральна частина всієї сукупності суспільних впливів на розвиток особистості.

При цьому не тільки у сучасній теоретичній педагогіці, а й в освітній практиці враховуються соціальні умови, в яких проходять виховний та освітній процеси. Однак у більш чіткому розумінні все ж таки прийнято вважати, що виховують не умови соціального середовища, а завжди тільки діючі суб'єкти, створюючи своєю перетворювальною діяльністю умови оточуючого середовища. Інші елементи соціального оточення є факторами, які визначають виховну дію, але не є самою цією дією.

Ще у часи епохи Відродження французький мислитель М. Монтень сформулював основоположні принципи виховання освітньої і соціальної активності того, хто навчається, які ґрунтуються на двох постулатах:

- ♦ єдність навчання і виховання, що є невід'ємною частиною навчального процесу сьогодні;
- ♦ диференціація, сутність якої у тому, що до учнів не повинні висуватися однакові вимоги як у навчанні, так і у вихованні, а мають враховуватися їх здібності, характер, схильності.

Перший принцип – право вибору. Вихователь повинен не просто викладати істини і вимагати підкорення, але, насамперед, висвітливши весь спектр можливостей, дати учневі вибрати щось самостійно. Якщо вихователь впливає і наставляє, то робить це обережно і ненав'язливо.

Другий принцип – нехай вчитель питає в учня не тільки слова певного уроку, але смисл і саму суть його і судить про користь, яку він надав, не за показниками пам'яті свого вихованця, а за його життям. Необхідно відзначити, що підзнаннями та уроками маються на увазі не тільки і не стільки науки, а й життєві уроки – норми, цінності, взірець поведінки, необхідні людині якості тощо, тобто все, чому вчиться людина для повноцінного життя у суспільстві.

Третій принцип – принцип вибірковості. Хай наставник примушує учня ніби просіювати через сито все, чого він навчає, і хай нічого «не вбиває йому в голову», використовуючи і спираючись на свій авторитет і вплив. Наставник повинен розказати, які існують точки зору на ці питання, але не поділяти їх на погані й гарні, на правильні й неправильні, не оцінювати їх, а надати право оцінки й вибору учневі.

Четвертий принцип – принцип проникнення, відчуття. І нехай учень не боїться забути, якщо це завгодно йому, звідки він почерпнув ці погляди, щоб він зміг зробити їх своєю власністю. Істина й доведення розуму належать усім, і вони не тільки є надбанням тих, хто висловив їх уперше, а й тих, хто висловив їх потім.

Таким чином, головне у навчанні не завчити, а відчути, проникнути до суті, пропустити крізь себе теорії, положення, істини і тоді те, що ти створив у ході аналізу, вже належить тобі і служить набагато більше, ніж заучене, втиснуте до глибин пам'яті. Необхідний аналіз, робота свідомості і тренування у цьому має бути кожного дня. У зв'язку із цим М. Монтень сформулював свій п'ятий принцип – принцип спілкування. Не менш важливий для виховання і наступний принцип – єдність духовного й фізичного виховання, тобто поєднання усіх видів виховного впливу. Більшість з перелічених принципів є актуальними і для нинішньої системи освіти [136, с. 158–198].

Сучасні вчені вважають головними у педагогічній діяльності такі принципи: фундаментальність, системність, безперервність. С. У. Гончаренко акцентує увагу на тому, що освіту можна вважати за фундаментальну, якщо вона являє собою процес такої взаємодії людини з інтелектуальним середовищем, у ході якого особистість сприймає її для збагачення власного внутрішнього світу і завдяки цьому досягає збільшення потенціалу самого середовища. Завдання фундаментальної освіти полягає у створенні оптимального середовища для виховання гнучкого мислення, освоєнні наукової інформаційної бази і сучасної методології осмислення дійсності, формуванні внутрішньої потреби в саморозвитку та самоосвіті протягом всього життя [37].

Педагогічні впливи є найбільш ефективними у тому випадку, коли вони об'єднані у систему і підпорядковані загальній меті. З'являється можливість побудувати таку виховну систему, де немає різких методичних і методологічних переходів і протиріч. Створення такої системи базується на основних принципах організації навчально-виховного процесу у системі безперервної освіти, а саме:

- ♦ гуманізації взаємовідносин суб'єктів освітньої діяльності, яка ґрунтується на сприйнятті навчання і виховання як вищої соціальної цінності;

- ♦ демократизації, усуненні авторитарного стилю виховання;
- ♦ психологізації виховного процесу, який передбачає дослідження й урахування потреб і мотивів, психологічних особливостей учнів;
- ♦ самостійній креативній діяльності, спрямованості навчально-виховного процесу на розвиток всебічного потенціалу особистості.

Сучасні умови потребують необхідність удосконалення якості підготовки майбутніх спеціалістів. Для цього педагогам вищих навчальних закладів необхідно вирішувати ряд достатньо складних питань, серед яких важливими є такі проблеми: яким чином вчити студента, щоб він відповідав вимогам суспільства, був готовий до змін в умовах науково-технічного прогресу; як будувати навчальний процес, щоб формувати у студентів у процесі навчання якості, необхідні для успішної професійної діяльності. Оскільки особистість спеціаліста формується в основному внаслідок його власної праці та зусиль, то весь період навчання студента у вищому навчальному закладі з першого дня до останнього має бути його безперервною, активною пізнавальною діяльністю, а організація і управління нею має бути основним завданням професорсько-викладацького складу.

Виходячи з цього, конкретизують й основну мету професійної освіти – розвиток особистісного потенціалу людини, навчання та виховання її здібностей до професійної діяльності. Вона має забезпечити майбутніх фахівців системою знань, умінь, навичок, здатністю до творчої діяльності, світоглядними і поведінковими якостями особистості, які зумовлені вимогами суспільства і на досягнення яких повинні бути спрямовані їх зусилля. Така спрямованість вимагає перегляду не тільки мети і змісту освіти, педагогічних умов, але й сенсу діяльності студентів, рівня їх активності і позиції у навчально-виховній системі. Це охоплює не тільки зміст навчального матеріалу, а й деякою мірою характер навчальної діяльності, технологію, методи і форми навчання, оскільки якості особистості, її виховання і розвиток багато в чому залежать не тільки від того, що вивчається, але й від того, як вивчається.

1.1.2. Основні підходи до навчання і виховання у системі вищої освіти

У системі вищої освіти існують такі підходи до навчання і виховання:

Знаннєво-орієнтований підхід. При цьому традиційну систему освіти можна охарактеризувати як знаннєвоцентристську систему. Вона орієнтує учнів на оволодіння обумовленими знаннями, уміннями, навичками, тобто визначається зовнішніми нормативами. Цей підхід припускає спрямованість на оволодіння довгостроковими, системними і взаємопов'язаними знаннями, які задіюють як теоретичний, так і практичний гносеологічний рівні. Адже у межах традиційної

системи навчання простежуються негативні тенденції в оволодінні і використанні знань. Переважає предметно-змістовний метод навчання, некритичний підхід до методології наукової дисципліни, у результаті чого відбувається формальне засвоєння не завжди повного та необхідного об'єму наукової інформації.

Однією з основних вимог, які висуваються до якості підготовки спеціаліста, є його глибокі, фундаментальні і спеціальні знання, які утворюються тільки в результаті пізнавальної діяльності за рахунок позитивної мотивації і прагнення до засвоєння навчального матеріалу. Вони забезпечують найбільш повне розуміння явищ та процесів оточуючого світу, які формують внутрішній світ студента, що, у свою чергу, відкриває нові можливості для досягнення більшої повноти знань. Тому необхідно відійти від традиційної системи передачі знань, в якій задіяна переважно техніка запам'ятовування, незважаючи на значний рівень дослідження даної проблеми у сучасній науковій літературі і спроб методично й методологічно її вирішити.

Навчальний процес має будуватися на основі принципу «вчити умінню вчитися», а для того, щоб організувати активну діяльність студента, необхідно викликати у нього зацікавленість до навчального процесу й результату своїх дій. Навчання без такого принципу тільки за рахунок вольового зусилля можливо, але у комплексі дає результати значно нижчі. Таким чином, необхідно перебудувати навчальний процес так, щоб в його основі була закладена система розвиваючої підготовки спеціаліста.

Діяльнісно-орієнтований підхід. Найбільш розвиненою, що відповідає сучасним потребам освітніх процесів сьогодні, є теорія діяльності, розроблена у психолого-педагогічній науці. Відповідно до діяльнісного підходу засвоєння змісту історичного досвіду людей здійснюється не шляхом передачі інформації про нього людині, а у процесі її власної активності, спрямованої на предмети і явища оточуючого світу. У процесі діяльності відбувається формування людських здібностей і функцій. Зважаючи на це конкретизується й основна мета професійної освіти – оволодіння складною, цілісною професійною діяльністю. Зазначене зовсім не спростовує цінності знань і не абсолютизує цінність діяльності, оскільки одне неможливе без іншого.

У сучасних умовах слід виховувати особистість, яка володіє трудовим потенціалом. Ставлення до обраної професії відіграє велику роль у формуванні студента як професіонала у будь-якій галузі. Необхідно зрозуміти специфіку того чи іншого виду діяльності, співвіднести з нею свої можливості, тільки тоді може йти мова про сформовану професійну самосвідомість. У зв'язку з цим у

процесі навчання і виховання кожний студент протягом невеликого проміжку свого життя повинен отримати уявлення про обраний шлях, необхідні базові знання, уміння і навички, знайти своє місце в житті, професії, суспільстві, спрямувати себе на успішну професійну діяльність.

Людина постійно залучається до різноманітних видів діяльності, виявляючи внутрішню притаманну їй активність у праці, навчанні, грі. Ця діяльність збагачує її життєвий досвід, зводить з різними людьми, спілкування з якими також сприяє тому, що вона розвивається, набуває досвіду соціальних контактів, виробляє творче ставлення до праці. Об'єктивні соціальні потреби суспільства зумовлюють необхідність формування ставлення до праці у молоді як до найважливішої життєвої необхідності.

Призначення діяльнісного підходу полягає у визначенні місця і ролі, які відводяться навчальній діяльності студента і педагогічній діяльності викладача. Значною мірою суть цього підходу визначається суб'єкт-об'єктним або суб'єкт-суб'єктним характером взаємовідносин у процесі навчання. Діяльнісний підхід у навчанні апелює до внутрішньої активності людини, викликаной особливим чином організованим змістом і методами освіти. Навчальна діяльність має бути побудованою таким чином, щоб була усвідомлена особистісна значущість навчання для успішної професійної діяльності фахівця.

І. Д. Бех вважає, що професійна діяльність має бути основним засобом побудови власного життєвого шляху, коли вона набуває особистісного відтінку, тобто здатна відображати і втілювати особистість [19]. Трудова діяльність, як і будь-яка інша, надає людині відчуття комфорту лише за умови, що вона зумовлена особистісними якостями, що людина відчуває потребу в ній і саме тому досягає найбільших успіхів завдяки своїм індивідуальним здібностям.

Провідна ідея сучасної освіти виражена у спробі пов'язати результуючу складову освіти із запланованими показниками розвитку особистості. Так, у реальній практиці освіти актуалізувався *компетентнісний підхід*. Останнім часом все частіше висловлюється ідея про те, що студент повинен не взагалі отримувати освіту, а досягти певного рівня компетентності в обраній професійній діяльності. Цікавою видається спроба Є. В. Бондаревської і С. В. Кульневича визначити даний підхід як такий, що задає набір компетенцій, орієнтованих на смислову складову будь-якого виду діяльності. На думку В. А. Болотова і В. В. Серікова, компетентнісний підхід висуває на перше місце не інформованість учня, а уміння вирішувати проблеми. Акцент робиться на здатності використовувати знання, уміння і навички для урегулювання, вирішення проблем, з якими студент неминуче зіштовхнеться у житті [90].

Таким чином, основним результатом освіти є підготовленість випускників до самостійного вирішення проблем у різних сферах діяльності. Розвиток компетентності – процес, який не переривається протягом всього життя людини, оскільки до сфери його діяльності потрапляють нові, більш складні проблеми, що потребують нових підходів до їх вирішення. Звернення до проблеми компетентнісного підходу пов'язано із прагненням визначити необхідні зміни в освіті. Так, О. Є. Лебедев розуміє компетентнісний підхід як сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу й оцінки освітніх результатів. До числа його принципів він відносить такі [109]:

- ♦ здатність самостійно вирішувати проблеми на основі використання власного і соціального досвіду;
- ♦ дидактично поданий соціальний досвід вирішення проблем як основний зміст освіти.

Аналізуючи матеріали з дослідження суті компетентнісного підходу, можна констатувати, що вони в основному пов'язані з розумінням компетентності як уміння вирішувати ті або інші проблеми. Організаційна й змістовна сторони освіти мають бути орієнтованими на самостійне вирішення студентами проблем і засвоєння соціального досвіду в цій сфері. Таким чином, компетентнісний підхід – це сукупність загальних положень, які визначають логіку освітнього процесу, спрямованого на розвиток усвідомленості, смислових орієнтацій, адаптаційних можливостей, знань, умінь і якостей, необхідних для успішної професійної діяльності.

В останні десятиріччя все більше визнання отримує ідея формування змісту освіти в контексті *культурологічного підходу* (С. І. Амеліна, О. В. Бондаревская, О. Б. Коломієць, В. Н. Гриньова, В. А. Лозової та ін.). Вихідним положенням, на якому ґрунтується культурологічна концепція змісту освіти, є положення про те, що системоутворювальна функція навчання полягає в передачі молодому поколінню змісту соціальної культури для її збереження (відтворення) і розвитку. Єдиним джерелом змісту освіти є культура в найширшому її розумінні. І саме вона має стати об'єктом аналізу для визначення його складу.

Соціокультурна освітня парадигма пов'язана також з динамікою сучасного суспільства й інформаційним відновленням потенціалу людини. Нові інформаційні технології активно втручаються як у сферу освіти, так і в саму сферу соціального життя. Вони являють собою головний елемент їх відновлення, а також розвитку особистості. Культурно значуща інформація не тільки передається,

але й деякою мірою отримує іншу інтерпретацію, у результаті чого за її допомогою можна формувати внутрішній світ людини.

Культурологічний сенс змісту освіти – розвивати здібності особистості у всіх сферах її діяльності, у тому числі й професійній, шляхом оволодіння системою знань про природу, суспільство, людину. Останнім часом багато говорять про те, що вищий навчальний заклад стає специфічним інструментом, що формує майбутнє суспільство. Освіта має створювати нові, основані на гуманістичних принципах, форми соціального життя.

Зміст освіти пов'язаний з тим, що будь-який об'єкт пізнання має мінімум два значення – усвідомлене об'єктивне і суб'єктивне. Об'єктивне значення визначається соціальним замовленням суспільства, завданнями, які воно ставить перед освітою, виходячи з рівня розвитку виробництва, науки й культури, а також потреб суспільства. Тому у змісті освіти виражається її соціальний сенс. Об'єктивні обставини визначаються рівнем змісту освіти та інноваційних технологій, місцем вищої освіти в суспільстві і його станом в цілому. Держави, в яких існує відпрацьований механізм державної підтримки інноваційної діяльності, займають лідируючі місця у світі за рівнем конкурентоспроможності.

Суб'єктивне значення змісту освіти для окремої особистості цілком визначається її інтересами, цілями, соціально-моральними мотивами і потребами. Головний напрямок змін у сучасному українському суспільстві, які відбуваються в освіті, пов'язаний з інтересами, бажаннями і здібностями студента до навчання, що можливо тільки через наповнення змісту освіти індивідуально-особистісним сенсом, а це залежить від морально-соціальних потреб та цінностей майбутніх професіоналів. У зв'язку з цим особливо актуальним видається вивчення потребо-мотиваційної сфери особистості студента, урахування його мотивів, нахилів, бажань, намірів. Саме такий підхід дозволяє гнучко моделювати навчальний процес, сприяє ефективності підготовки майбутніх фахівців, адже мотивацію необхідно розглядати як процес, який спрямовує, регулює й активізує діяльність суб'єкта навчання.

Сучасна практика освіти потребує концепції гуманізації освіти як можливість впливу освіти на особистісний саморозвиток включених до неї людей. Освітній процес зі всіма його реаліями, якщо він гуманістично вибудований, буде новим контекстом розвитку людини, який надає їй безліч особливих умов для самопізнання, є постійним джерелом її рефлексивності, що зростає.

Гуманістична педагогіка – напрям у сучасній теорії і практиці навчання і виховання, що виник наприкінці 50-х – початку 60-х років XX століття у США як педагогічна реалізація ідей гуманістичної психології, яка визнає своїм голов-

ним предметом особистість як унікальну цілісну систему. Одним з основних її об'єктів дослідження є людина як активна, творча істота з потенціями до безперервного розвитку і самореалізації, що є частиною її природи. Згідно з цією теорією головним в особистості є прагнення до майбутнього, до вільної реалізації своїх потенцій, особливо творчих (теорія А. Маслоу), до укріплення віри в собі і можливість досягнення «ідеального Я» (К. Роджерс). Саме досягнення особистістю таких якостей проголошується гуманістичною педагогікою як головна мета виховання на відміну від формалізованої передачі учням знань і соціальних норм у традиційній педагогіці.

Гуманізація освіти – центральна складова нового педагогічного мислення, що передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу. Вона припускає повагу педагогів до особистості, довіру до неї, прийняття її особистісних цілей, потреб та інтересів, створення максимально сприятливих умов для розкриття і розвитку здібностей учня, для його самовизначення. Гуманізація освіти основним смислом педагогічного процесу вважає розвиток та саморозвиток студента. Ця система підготовки спрямована на формування особистісної зрілості студентів, розвиток їх творчих здібностей, розкриття повного потенціалу. Для цього необхідні її фундаменталізація, регіоналізація, пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів у змісті, формах і методах навчання, нове, рефлексивне управління освітою та ін.

Найбільш значущою видається ідея її орієнтування на особистісний саморозвиток тих, хто вчиться, і тих, хто навчає. При цьому така ідея є системотворчою стосовно до інших. Міра гуманізації виховного процесу у вищих навчальних закладах визначається тим, наскільки цей процес створює передумови для саморозвитку особистості та її самореалізації, розкриття всіх закладених в ній природних задатків, її здатність до волі, відповідальності і творчості. Згідно з цією установкою має бути скориговані цілі навчально-виховного процесу. Його необхідно орієнтувати на інтереси кожного конкретного студента як особистості, задоволення його потреб, створення умов для реалізації ним свого різнобічного потенціалу.

Провідною тенденцією гуманістичної педагогічної теорії та практики є особистісно-орієнтований підхід в освіті. Одні вчені вбачають у ньому реалізацію індивідуального підходу через організацію і подання навчального матеріалу різного рівня складності, інші пов'язують його з інноваційними технологіями, що застосовуються в педагогічній практиці. Проте необхідно погодитися з більшістю авторів, які пов'язують особистісно-орієнтоване навчання з індивідуальністю студента, умовами його становлення, розвитком і саморозвитком особистос-

ті в умовах навчально-пізнавальної діяльності. Такі проблеми розглядались у роботах багатьох видатних психологів та педагогів: Л. С. Виготський, Г. О. Балл, І. Д. Бех, О. В. Бондаревская, О. М. Пехота, С. О. Подмазін, А. А. Хуторський, В. В. Серіков, Н. Я. Якиманська та інші.

З позицій цієї парадигми зміст освіти визначається як зміст процесу прогресивних змін властивостей і якостей особистості. Наголошуючи на доцільності саме такого трактування поняття «зміст освіти», С. О. Подмазін зауважує [158]: «Ми ґрунтуємося на тому, що змістом освітнього процесу є динаміка якостей і станів суб'єктів цього процесу... Дійсно, якщо метою та результатом освітнього процесу... є особистість, то змістом цього процесу має бути становлення особистості як суб'єкта діяльності та соціальних відносин, її інтелектуальний, духовний і фізичний розвиток».

Високий рівень професіоналізму спеціаліста має проявлятися у його підготовленості до складних видів діяльності, у професійній мобільності, систематичному зростанні виробничої кваліфікації. Тобто мова йде про формування професіоналізму, який є соціально цінною рисою особистості. Професійне навчання можна вважати успішним, коли знання стають переконаннями, їхній обсяг – ерудицією, навички й уміння – звичкою, розвиваються активність, самостійність, відповідальність, творче мислення та інші особистісні якості, необхідні справжньому професіоналу.

Особистісно-орієнтований підхід передбачає як головний критерій успішності навчання не тільки знання, уміння, навички, функціональну підготовленість до виконання певних видів діяльності, але й формування особистісних якостей: професійної спрямованості, суспільної активності, творчих здібностей і вмінь, волі, емоційної сфери, рис характеру. Це прагнення виявити і формувати потенціал особистості, якості, необхідні для успішної діяльності, розвинути кращі риси й нейтралізувати негативні індивідуальні прояви кожного студента потребує перебудови необхідних педагогічних умов навчально-пізнавального процесу.

Орієнтація на людину, спроби знайти засоби оптимального використання її невичерпних можливостей – такі ідеї виголошують І. Д. Бех, С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, О. Є. Коваленко, В. Г. Кремінь, Н. Г. Ничкало, О. В. Сухомлинська, В. О. Сидоренко, С. О. Сисоєва та інші вчені. Даний підхід до професійного становлення означає увагу викладача до особистості студента, його внутрішнього світу і відповідальності перед внутрішнім *Я*. Успішність виховання характеризується здоровою *Я*-концепцією, почуттям власної гідності, гармонією

внутрішнього світу людини. Критерії якості особистісно-орієнтованої освіти у вищому навчальному закладі можуть бути такі:

- ♦ спрямованість студентів на оволодіння цінностями, значущими для їх становлення, як людей культури ХХІ століття;
- ♦ постійність потреби в оволодінні цими цінностями;
- ♦ активність особистості у творчій самореалізації і саморозвитку;
- ♦ здатність до адекватної самооцінки і самокорекції;
- ♦ відкритість виховному і перетворювальному процесам;
- ♦ стійка орієнтація на перетворювальну діяльність.

Таким чином, радикальні зміни, які відбуваються у суспільстві, потребують формування і впровадження нової концепції педагогіки, основною особливістю якої є розгляд особистості не тільки як об'єкта, що відповідає виховному формуючому впливу, а перш за все, як творчого суб'єкта, здатного обирати і нести відповідальність за свій вибір. Інноваційні процеси в економіці і соціальному житті зумовлюють свого роду революційну ситуацію і в освіті. Зміст освіти має забезпечити систему знань, умінь, навичок, таких світоглядних, творчих і поведінкових якостей особистості, які зумовлені вимогами суспільства. Перед системою освіти стоїть також завдання розкрити і сформувати особистісний потенціал студента, виховувати його здібності до професійної діяльності.

У сучасній системі освіти разом із традиційними знаходять своє місце й нові форми, методи, засоби навчання, що отримали назву активних та свідчать про її заміну якісно новою системою, яка може моделювати й відтворювати у сфері освіти дієве багатство життєвих зв'язків і міжособистісних відносин. Побудова такої системи освіти, яка забезпечила б реалізацію певних цілей, можлива лише під час переходу від інформативного типу навчання до навчання, яке дозволить виявити і розвинути пізнавальні і творчі здібності студентів, формувати їх самостійну активність, а також сприятиме розкриттю і формуванню їх особистісного потенціалу. Результатом цієї цілеспрямованої роботи стає готовність випускника вищого навчального закладу до успішної професійної діяльності.

Особистісно-значущими для студентів є оволодіння у процесі навчання фундаментальними цінностями пізнання, науки, культури, творчості, професії, розуміння необхідності самостійної навчально-пізнавальної діяльності, усвідомлення власної особи в цій діяльності. Ніякий зовнішній вплив, ніяке управління шляхом постанов, переконань, контролю та покарань не замінить за якістю ефективності результатів самоосвітньої діяльності. Тому проблема самовдосконалення студентів в умовах інформатизації суспільства набуває особливого

значення для вирішення завдань, пов'язаних із забезпеченням неперервності професійної освіти.

Реалізація такої педагогічної системи зумовлює використання знань психології особистості, розуміння механізму активних методів викладання і виховання. Перехід до гуманістичних умов навчання виявляється перш за все в тому, що воно орієнтується на інтенсивне формування психологічних функцій, а не на пасивну їх реєстрацію і пристосування до рівня, який вже є. Тому вельми важливою є ідея такої педагогічної системи, яка б урахувала зону найближчого розвитку особистості, тобто необхідно орієнтуватися не на рівень розвитку, що є сьогодні, а на більш високий, якого студент може досягти під керівництвом і за допомогою викладача.

Особистість викладача відіграє особливу роль у формуванні якостей фахівця, необхідних для успішної професійної діяльності. Його ставлення до роботи, до оточуючих, високий професіоналізм, ерудиція, самодисципліна, прагнення до творчості сприяють формуванню подібних якостей і в студентському середовищі. Викладач завжди був вихователем, але сьогодні виховання може і має бути зрозумілим не як одночасна передача знань і оціночних суджень від старшого покоління молодшому, але і як його взаємодія і співпраця зі студентами у сфері їх сумісного буття.

Авторитет викладача – інтегральна характеристика його професійних, педагогічних та особистісних якостей, які виявляються у взаємовідношеннях викладачів та студентів і впливає на успішність навчально-виховного процесу. Він формується при достатньо високому рівні розвитку трьох типів педагогічних умінь: предметних (наукові знання); комунікативних (знання про своїх учнів і колег); гностичних (знання самого себе та уміння коригувати свою поведінку). Дослідження, проведені у педагогічній психології Н. В. Кузьминою, М. К. Тушкіною, дозволили виокремити основні компоненти в діяльності викладача [103]:

1. Конструктивна діяльність пов'язана з відбором, умінням будувати навчально-виховний матеріал і проектувати розвиток індивідуальності учня.
2. Організаційна діяльність включає організацію своєї поведінки (педагогічні дії в реальних умовах діяльності) на заняттях і поза ними; зворотний зв'язок з учнями (думка, знання, інтерес) з їх діями та вчинками.
3. Комунікативна діяльність – це сумісна діяльність педагога й учня, побудова міжособистісної взаємодії (сприйняття і розуміння людьми один одного) і відносин у процесі педагогічної діяльності, процес педагогічного спілкування.

4. Рефлексивна діяльність – уміння педагога аналізувати й адекватно оцінювати свою педагогічну діяльність, розвивати самосвідомість, яка проявляється у самопізнанні, самооцінці і саморегулюванні поведінки; прагнення до особистісного зростання, самовираження і саморегуляції.

Завдання викладачів полягає у цілеспрямованому виявленні і розвитку потенційних можливостей і здібностей студентів у процесі оволодіння ними знань, умінь і навичок використання інформації. Цей підхід є методологічною основою для формування нового педагогічного мислення. У межах психолого-педагогічної теорії слід говорити про систему взаємопов'язаних принципів побудови й організації педагогічної взаємодії, яка забезпечить співпрацю студента і викладача, їх особистісний розвиток. Ідея виховання особистості особистістю має привести як до перебудови на рівноправних засадах взаємовідносин між психолого-педагогічною наукою і педагогічною практикою, так і до загальної гуманізації навчально-виховного процесу в цілому.

Таким чином, сучасна педагогічна концепція, яка має гуманістичний характер, головною метою освіти і виховання визначає реалізацію і самореалізацію природного особистісного потенціалу. Ця концепція з урахуванням її дидактичної інтерпретації і складає вихідний теоретичний базис дидактики – розуміння навчання, перш за все, як процес, що розвиває і виховує, як засіб розвитку особистості відповідно до соціально обумовлених цілей і освітніх потреб громадян. У ній робиться акцент на активні форми навчально-педагогічного процесу, а також на взаємодію, співпрацю педагогів та учнів, а також самих учнів один із одним. Сучасна концепція, не втративши нічого соціального, має бути більш широкою і глибокою, особистісною.

Однак на практиці навчальний процес ще досі жорстко регламентований стандартами, програмами, термінами їх засвоєння. Нормативність освіти заважає самостійному вибору ним власного освітнього маршруту, на чому наполягають прибічники особистісно-орієнтованого підходу. Отже, суттєвих позитивних змін у практиці освіти поки не відбувається. Нерозроблені зміст, методи і форми цього підходу призводять до того, що у більшості вищих навчальних закладів вони залишаються декларованими, підміняються звичною спрямованістю на стандарти, тобто на знаннєві результати освіти. Основні положення гуманістичного й особистісно-орієнтованого підходу залишаються припущеним, вторинним й побічним продуктом педагогічної діяльності.

1.1.3. Інноваційні процеси освітньої системи

Сьогодні важливим є об'єднання традиційних, перевірених часом та інноваційних методів, а також тих, які інтегрують освіту і виховання до єдиного процесу. Для вирішення даної проблеми необхідно реалізувати ідеї Болонської декларації 1999 року, основними з яких є такі:

- побудова Європейської зони вищої освіти як передумови розвитку системи мобільності громадян та їх можливостей працевлаштування;
- зміцнення інтелектуального, культурного, науково-технічного потенціалу країни, що входить до Болонської співдружності;
- посилення міжнародної конкурентоспроможності національної та Європейської систем вищої освіти;
- підвищення визначальної ролі університетів у розвитку національної та європейської культури тощо.

Таким чином, суть Болонського процесу полягає у формуванні загальноєвропейської системи вищої освіти, що називається «Зона європейської вищої освіти». Основні ключові позиції цього процесу:

- 1) введення двоциклового навчання, згідно з яким перший цикл передбачає отримання першого академічного ступеня і триває не менше трьох і не більше чотирьох років, навчання впродовж другого циклу передбачає отримання ступеня магістра або докторського ступеня за умови загальної тривалості навчання 7–8 років;
- 2) запровадження кредитної системи (пропонується запровадити в Зоні європейської вищої освіти систему обліку трудомісткості навчальної роботи в кредитах на основі Європейської системи перезарахування кредитів);
- 3) контроль якості освіти (передбачається створення незалежних від національних урядів і міжнародних організацій акредитаційних агентств, які будуть оцінювати знання, уміння і навички випускників на основі стандартів транснаціональної освіти);
- 4) розширення мобільності (ставиться питання про істотний розвиток мобільності студентів, викладацького й іншого персоналу для взаємного збагачення європейським досвідом), передбачається зміна національних законодавчих актів у сфері працевлаштування іноземців;
- 5) забезпечення працевлаштування випускників (має бути спрощене професійне визнання кваліфікацій шляхом використання Додатка до диплома, рекомендованого ЮНЕСКО); знання, уміння і навички випускників можуть бути застосовані і практично використані на користь усієї Європи;

б) забезпечення привабливості європейської системи освіти (одним із головних завдань є залучення до Європи більшої кількості студентів з інших регіонів світу, уведення загальноєвропейської системи гарантії якості освіти, кредитної накопичувальної системи, легкодоступних кваліфікацій); це сприятиме підвищенню інтересу європейських та інших громадян до вищої освіти.

Сьогодні в Україні робиться все можливе для впровадження принципів Болонського процесу. Так, питання реформування вищої освіти України відображено в Наказі Президента України від 14 вересня 2000 року «Про Програму інтеграції України в Європейський Союз», у відповідних розпорядженнях Кабінету Міністрів, у рішеннях Міністерства освіти і науки України. Національна доктрина розвитку освіти пройшла експертизу Ради Європи. До України приїжджали експерти, які знайомились із практикою впровадження задекларованих вітчизняним законодавством норм у наших університетах і коледжах. Вони зробили висновок, що обрані нами шляхи модернізації вищої освіти співзвучні із загальноєвропейськими підходами, хоч не можна не відзначити, що попереду ще дуже багато роботи.

Для установаження європейської зони вищої освіти необхідно:

- ◆ прийняти систему, яка базується на двох освітніх рівнях (бакалавр, магістр);
- ◆ створити єдину систему залікових одиниць і ступенів;
- ◆ усунути перешкоди у доступі студентів до всіх освітніх послуг;
- ◆ розробити єдині критерії оцінки якості викладання і освіти, схеми мобільності, інтегрованих програм навчання і проведення наукових досліджень;
- ◆ підвищити конкурентоспроможність і привабливість інтегрованої системи європейської вищої освіти.

Болонський процес передбачає впровадження трирічної навчальної програми на етапі бакалаврата, що ускладнює завдання забезпечення високого рівня фундаментальної і профільної освіти і достатньої для присвоєння кваліфікації компетентності. Тому більшість країн обирають чотирирічну програму навчання. Особливо масштабною реформою у системі вищої школи є впровадження академічних кредитів за аналогією ECTS. Університети Європи мають різні схеми кредитних систем. І хоч у багатьох університетах України уведено схеми оцінювання досягнень студента (модульно-рейтингова, рейтингова), однак прив'язки до ECTS ще немає. У зв'язку з цим необхідно розробити принципи побудови навчального процесу, адекватні європейським.

Болонський процес буде міцним стимулом для перегляду принципів і методології контролю якості освіти за міжнародними стандартами, дозволить залучити до цієї роботи іноземних експертів і позитивно вплине на якість підготов-

ки студентів. При цьому створюються сприятливі умови для вирішення найважливішого питання – працевлаштування випускників ВНЗ. Створення європейського простору вищої освіти сприятиме високій мобільності і конкурентоспроможності знань і умінь особистості. Адже в умовах соціально-економічної кризи, в якій перебуває Україна зараз (безробіття, нестача робочих місць, низька заробітна платня, слабкий соціальний захист), може посилитися міграція українських громадян до країн Європи у пошуках гідної роботи, а відповідно – вплив інтелектуального здобутку з країни.

За даними наукових прогнозів за умови продовження сучасних негативних тенденцій у 2015 році промисловість у більшості регіонів України буде забезпечено кваліфікаційною робочою силою лише на 30–37%. Дані офіційної статистики, на думку Н. Г. Ничкало [145], свідчать про те, що в незалежній Україні помітно посилюються процеси міграції. На міжнародному ринку праці вона виступає експортером робочої сили. Тому вирішення освітніх проблем в Україні, згідно з Болонською хартією, потребує інтенсивного розвитку виробництва, створення значної кількості нових робочих місць, забезпечення роботою молоді відповідно до українського законодавства.

Так, дослідження проблем працевлаштування випускників вищих навчальних закладів виявило ряд серйозних негативних тенденцій, які свідчать про вельми швидке наростання і поглиблення протиріч та незбалансованість у розвитку ринку освітніх послуг і ринку праці. Це, *по-перше*, зменшення кількості випускників, які працевлаштовуються безпосередньо після закінчення навчання, що чітко спостерігається кожного року. *По-друге*, подовження періоду часу, протягом якого відбувається працевлаштування, до 2–3 років. *По-третє*, швидке збільшення частки випускників, які влаштовуються на роботу самостійно і швидке зменшення тих, хто влаштовується на роботу за направленням ВНЗ. Так, вченими встановлено, що значна частина випускників працюють не за спеціальністю, отриманою у вищому навчальному закладі.

Дуже серйозними є проблеми визначення термінів систематичної шкільної освіти. Ускладнюють становище поява платних освітніх послуг, частковий перехід, зокрема вищої школи на платну освіту. Дуже актуальними є проблеми здоров'я учнів. За оцінками медиків до школи вступає 40–50% здорових дітей, а після її закінчення здорових учнів стає менше 10 %. Одним із факторів нездоров'я є хронічне перевантаження учнів, особливо помітне в освітніх закладах підвищеного типу – ліцеях, гімназіях, коледжах.

Ці і багато інших проблем доводиться вирішувати у процесі інноваційного розвитку освітньої системи, складання навчальних програм, проблеми вибору і

вдосконалення технологій, оптимізації умов навчання. І вирішують їх не тільки і не стільки керівники освіти, упорядники загальнодержавних програм і автори навчальних посібників, скільки педагоги-практики. Вивчення теорії навчання дає їм орієнтири, допомагає знайти точки опори і визначити основні напрямки роботи. Досвід творчо працюючих педагогів і закладів є взірцями діяльності, адже головні надбання і досягнення народжуються у власному творчому досвіді педагога, в якому формується його педагогічне мислення.

Інноваційний процес являє собою процес удосконалення освітніх практик, розвиток освітніх систем на основі нововведень, або, точніше кажучи, на основі збагачення, видозмін цих систем на базі часткової зміни традиційних цілей, змісту і засобів освіти. Це завжди було притаманно педагогічній дійсності. Глибоко інноваційними для свого часу були теорія і практика видатного чеського педагога Я. А. Коменського, який заклав основи класно-урочної системи, сформулював провідні принципи масового навчання.

Інноваційні процеси у педагогічній теорії і в освітній практиці помітно активізувалися наприкінці XIX – початку XX ст., коли у зв'язку зі швидким розвитком науки, техніки і соціальними катаклізмами посилився інтерес до соціального виховання і до проблеми формування особистості й індивідуальності. У цей час реалізуються на практиці теорія педоцентризму й активної школи Д. Дьюї, метод проектів Д. Кілпатрика, система вільного розвиваючого навчання і виховання М. Монтесорі, школа вільного розвитку Р. Штайнера і багато інших інноваційних теорій, проектів і започаткувань.

Багаті інноваційні традиції відрізняють вітчизняну педагогіку і школу. Можна пригадати комплексне навчання і виховання (педагогічну антропологію) К. Д. Ушинського, досвід трудового вихователя С. Т. Шацького, новаторську теорію і практику виховання в колективі О. С. Макаренка, гуманну школу радості В. О. Сухомлинського та ін. Заслуга педагогів-новаторів 60–90-х років полягає в тому, що вони проклали шлях демократичним перетворенням у нашій школі, зміцнили в ній позиції гуманного ставлення і співпраці з дітьми. При цьому вони намагались у певній мірі забезпечити провідну роль освіти в демократизації суспільства. Крім того, вони на практиці довели право вчителя на творчі пошуки, на педагогічний експеримент, на власну педагогічну систему.

Вельми плідним був і масовий інноваційний рух останнього десятиліття XX століття, коли в Україні відбувся поворот до ринкової економіки і демократії. Однак саме реальний рух до нового забезпечив нашій освіті виживання у тяжких умовах соціально-економічної кризи. Інноваційна діяльність здійснювалась

і продовжує здійснюватися за багатьма напрямками, розглядаючи всі аспекти функціонування школи:

- зміст освіти у різних типах навчальних закладів;
- технології, принципи, методи, форми, прийоми і засоби навчання і виховання;
- організація навчально-виховного процесу;
- система управління школою.

Які ж найбільш актуальні проблеми практичного поновлення і розвитку вітчизняної освіти? Перш за все, це серйозна зміна цілей освітньої системи, перехід від «*знаннєвоцентричної*» *орієнтації*, що визначає знання, уміння і навички студента як провідні цілі і результати навчання, до *гуманістичної особистісно-центованої орієнтації*, до розвитку і самореалізації суттєвих сил, здібностей, талантів людини як головної мети освіти. Така переорієнтація, зміна пріоритетів, зовсім не означає відмову від традиційних цінностей. Система знань і способів діяльності, якість знань (повнота, глибина, систематичність, гнучкість, усвідомленість, дієвість) залишаються основою, базисною конструкцією освітнього процесу. Мова йде тільки про те, що самі по собі знання ще не є кінцевою метою і результатом навчання або самоосвіти.

У межах гуманістичної парадигми розвитку освіти слід створити *педагогічне середовище*, що сприятиме активізації особистісного потенціалу студента. Це обумовлено тим, що в процесі своєї життєдіяльності, організовуючи навчання, працю, відпочинок, спілкування людей, він задає норми відносин, умови прояву особистісних якостей, затверджує як зовнішні регулятори систему вимог і контролю. Під освітнім середовищем, на думку О. Г. Романовського, розуміється сукупність матеріальних, духовних і емоційно психологічних умов, у яких проходить навчально-виховний процес, і факторів, що сприяють, але й перешкоджають досягненню його ефективності [169]. Його формування складається з цілого ряду основних і допоміжних компонентів. Успішне здійснення навчально-виховного процесу можливо лише в умовах гармонійного поєднання усіх його компонентів.

Освітнє середовище має відігравати важливу роль у процесі індивідуалізації навчально-виховної діяльності. При цьому важливо підтримати майбутнього фахівця в його професійному становленні за допомогою використання індивідуально-розвиваючих технологій у ВНЗ і побудови індивідуальної траєкторії професійного розвитку. Це є провідним принципом концепції інноваційного розвитку особистості. О. П. Мещанінов вважає [130], що вона є фундаментом

сталого саморозвитку дійових, ключових особистостей навчально-виховного процесу і в цілому університетської системи освіти.

Друга найважливіша зміна в освітній стратегії пов'язана із значним *розширенням змістовної бази освіти*. Якщо зовсім нещодавно основний зміст освіти зводили до системи наукових знань, умінь і навичок, то зараз змістовною *основою освіти стала вся вітчизняна і світова культура*. Іншими словами, це всі досягнення людства, що сприяють його прогресивному розвитку: перш за все, це «вічні» людські цінності (воля, праця, мир, сім'я, вітчизна тощо.), а також уявлення, засновані на загальному сприйнятті, почутті, інтуїції, які відображені у мистецтві, релігії, народних традиціях або життєвому досвіді, здатність до творчості. Це, на думку вчених, (В. О. Кудіна, Л. С. Нечепоренко, М. Н. Скаткіна, І. Я. Лернер та ін.), значно ускладнює змістовну базу освіти.

Дуже важливим є перехід системи освіти на *позиції варіативності освітніх програм і розмаїття типів навчальних закладів*. Характер сучасної освіти, її проблеми і потреби визначаються також тенденціями ще більшої орієнтації на регіональні й етнічні особливості, поступовим переходом до нетрадиційних методів навчання і багатьма іншими факторами.

Довгі роки у країні зберігались стандартні, уніфіковані, однакові для всіх навчальні програми, стабільні підручники і навчальні плани, суворо регламентовані типи навчальних закладів. Завдяки інноваційному характеру освіти, розвитку педагогічної творчості, гуманізації і диверсифікації освіти почали утворюватись школи, які спочатку були названі *альтернативними* (тобто протилежними, які протистоять традиційному типу школи), а потім отримали назву *авторських*. Сам термін «авторські школи» почав вживатися з кінця 80-х років, хоч фактично в історії педагогіки можна виокремити багато яскравих авторських шкіл (Я. Корчака, О. С. Макаренка, І. Песталоцці, В. І. Шаталова, В. О. Сухомлинського, Р. Штайнера та ін.).

Наприкінці ХХ століття у зв'язку зі значними змінами розпочався новий етап розвитку вітчизняної освіти, для якого характерним став рух до побудови варіативної освіти, що відповідає потребам часу. Однак осмислене просування ініціатив, орієнтованих на формування такої освіти в країні, вимагає не тільки адміністративного і законодавчого, а й гранично врівноваженого науково-педагогічного забезпечення. Сьогодні наявні найрізноманітніші точки зору, домінуючими серед яких виступають розуміння варіативності освіти як основополагаючого принципу розвитку сучасної системи освіти.

Існує досить широко розповсюджений варіант розуміння варіативності, що розглядається як здатність системи освіти надавати учням досить великої різ-

номанітності повноцінних, якісно специфічних і привабливих варіантів освітніх траєкторій, можливостей вибору. Згідно з таким розумінням варіативність освіти орієнтована на забезпечення максимально можливого ступеня індивідуалізації освіти. Для учнів з'явилась реальна можливість вибору типів навчальних закладів, профілю і рівня навчання.

Порівнюючи ці підходи, неважко помітити, що по суті своїй вони акцентують увагу на різних аспектах проблеми побудови варіативної освіти. Якщо перша трактовка ґрунтується на побудові багатоскладної освіти, то друга фокусується на конкретному навчально-виховному процесі, який має на меті надати учневі максимум можливостей для задоволення своїх освітніх потреб. У першому випадку розглядаються державні і регіональні рішення, які сприяють відкриттю нових за типом і видом освітніх закладів. У другому випадку мова йде про рішення, які дозволяють змінювати формат навчально-виховної діяльності, що реалізується в освітніх закладах відповідно до виявлених потреб учнів у тих чи інших освітніх послугах.

Саме на основі інноваційних процесів відбулась диверсифікація (перехід до численної кількості типів, рівней, профілей) освіти. Ознакою мінливого ставлення є поява у назві ВНЗ слів «академія», «університет». Це означає здійснення певних кроків щодо включення у навчальні програми нових спеціальностей, орієнтація на навчання студентів більш широкого профілю, підготовлених до кількаразової зміни спеціальності, перепідготовки і т. п. Почався процес переходу від моделі спеціалізованої вищої освіти до більш гнучкої моделі, що спрямована на універсалізм. Провідною тенденцією сучасного етапу модернізації системи освіти є оновлення її змісту шляхом перегляду традиційних навчальних дисциплін і запровадження нових курсів.

Таким чином, історія становлення і розвитку варіативної освіти переконливо свідчить про те, що виникнення того чи іншого навчального закладу було зумовлено актуальними соціальними потребами. І в кожному історично тривалому періоді новий варіант навчального закладу створювався творчими зусиллями багатьох педагогів, які усвідомили необхідність рішення саме такого завдання. У сучасних умовах особливо значущою є сукупність завдань, вирішення яких дозволяє вітчизняній освіті цілеспрямовано й ефективно розвиватися на варіативній основі. Серед них особливо слід виокремити такі:

- осмислення історичного досвіду вітчизняної освіти, яка об'єктивно розвивається у напрямі руху до розмаїття при збереженні єдиної культури;
- системне розкриття змісту поняття «варіативна освіта», яке дозволяє виявити в органічній цілісності вітчизняну освіту як єдину загально-державну систе-

му, що створюється і розвивається сукупністю типологічно різних навчальних закладів, ефективність функціонування яких забезпечується цільовим призначенням і специфічними особливостями кожного з них;

▪ оперативне виявлення потенційних формуючих можливостей кожного типу навчальних закладів, які є фундаментальною основою їх реальної ефективності функціонування.

Підсумовуючи сказане, враховуючи при тому розуміння внутрішніх механізмів освіти, що є контекстом та інструментом підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, слід визнати таке: педагогічний процес своє головне призначення реалізує в тому, що є значущим чинником особистісного зростання учня і педагога. Проте необхідне спеціальне педагогічне забезпечення їх реалізації. Тому сьогодення практика потребує сучасної концепції гуманізації освіти як розкриття її можливостей впливу на особистісний розвиток включених до нього людей, їх самореалізацію у професійній діяльності та досягнення успіху в житті.

Питання для самоконтролю та перевірки

1. Дайте визначення поняттю «зміст освіти».
2. Які існують сучасні вимоги до спеціалістів?
3. У чому полягає сутність гуманізації освіти?
4. Коли виникла гуманістична педагогіка?
5. Назвіть недоліки знаннево-орієнтованого підходу?
6. У чому полягає сутність діяльнісно-орієнтованого підходу?
7. Яка провідна ідея компетентнісного підходу?
8. Яка системоутворювальна функція навчання?
9. Назвіть переваги особистісно-орієнтованого навчання.
10. Дайте характеристику ролі викладача у педагогічній системі.
11. Назвіть основні ключові позиції Болонського процесу.
12. Чи є сьогодні зміни в організації навчального процесу?
13. У чому полягає сутність проблеми працевлаштування в Україні?
14. Назвіть провідні принципи концепції інноваційного розвитку особистості.
15. У чому полягає сутність варіативної освіти?

1.2. ПЕДАГОГІКА УСПІХУ ЯК ІНТЕГРАЛЬНИЙ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ УСПІШНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

1.2.1. Педагогіка успіху: її зміст та основні напрямки її вивчення

Внутрішній світ людини характеризується необмеженими психічними можливостями, які вона використовує протягом всього свого життя. У нових історичних умовах виникає необхідність у наукових пошуках, спрямованих на формування особистості, що усвідомлює свої можливості, прагне до самоосвіти, самовдосконалення, максимальної самореалізації, до досягнення щастя й успіху в житті. Такою має бути педагогіка успіху як інтегральний особистісно-орієнтований підхід, що намагається дати відповіді на питання, пов'язані з пошуками оптимальних виховних систем, в основі яких полягає принцип досягнення людиною успіху.

Основи вітчизняної педагогіки успіху закладені К. Д. Ушинським, який писав, що розумова праця учня, успіхи і невдачі у навчанні – це його духовне життя, внутрішній світ, ігнорування якого може призвести до сумних результатів. Дитина не тільки дізнається про щось, засвоює матеріал, але і переживає свою працю, виражає особисте ставлення до того, що їй вдається і не вдається. І далі – «тільки успіх підтримує інтерес учня до навчання. А інтерес до навчання з'являється тільки тоді, коли є натхнення, що народжується від успіху в оволодінні знаннями. Дитина, яка ніколи не пізнала радості праці у навчанні, не пережила гордості від того, що труднощі подолані, втрачає бажання й інтерес вчитися» [205, с. 90].

Як зауважив В. О. Сухомлинський, моральні сили для подолання своїх слабких сторін (у тому числі й неуспішності з того чи іншого предмета) дитина черпає у своїх успіхах. Він увів до педагогічного лексикону метафору «школа радості». А. С. Макаренко свого часу висунув ідею «завтрашньої радості», в якій втілювались перспективи розвитку колективу й особистості. Великий інтерес має виховна система «Школа життя», створена Ш. А. Амонашвілі. Автор розробив і втілював у експериментальній школі гуманно-особистісну технологію, одним із елементів якої було створення ситуацій успіху.

Категорії успіху й успішності людини є предметом дослідження філософії (М. Вебер, В. Джеймс, Ф. Ніцше, Ч. Пірс, С. Хук, Е. Фромм, та ін.), психології (С. Аткинсон, Л. С. Виготський, С. С. Занюк, Д. Маккелланд, А. Маслоу, Х. Хекхаузена ін.), соціології (К. Девіс, Е. Дюркгейм, У. Мур, Т. Парсонс, П. Сорокін, У. Уорнер та ін.), педагогіки (П. П. Блонський, А. С. Макаренко, М. Монтессорі, К. Роджерс, В. О. Сухомлинський, Р. Штайнер, С. Френе та ін.), соціа-

льної роботи (Б. Трейсі, Н. Хілл, В. Д. Шадриков, В. А. Ядов та ін.). До найбільш відомих концепцій успішності належать біологічна, релігійна, прагматична, буттєва.

Біологічна успішність. Прагнення людини до досягнення успіху обумовлено природженими фізичними якостями людини і виражається не тільки у володінні фізичною силою і швидкістю поведінкових реакцій, але й більш розвиненими розумовими здібностями, умінням орієнтуватися в нестандартній ситуації, рішучістю, активністю і т. ін. Це дозволяє індивідові рано чи пізно зайняти вищу статусну позицію у групі та суспільстві. З часом починається нормативне закріплення і створення законодавчої бази для піднесення окремих соціальних груп у суспільстві, що стало основою поділу суспільства на багатих, заможних і бідних.

Релігійна успішність. Зв'язок багатства і життєвого успіху формується на ідеологічній основі у вигляді релігійної концепції пуританства або кальвінізму, що набула широкого поширення у Сполучених Штатах Америки і Європі. Згідно з нею головне завдання людини – прославляти Бога не молитвами, але земними справами, своєю професійною діяльністю. Примноження слави Господньої є примноження багатства. Такої ж позиції дотримується етика протестантизму, що описана у всесвітньо відомій роботі М. Вебера «Протестантська етика і дух капіталізму».

Прагматична успішність. Основні ідеї прагматизму як філософського вчення висунув американський філософ, логік і математик Ч. Пірс. Представниками даної школи є американці У. Джеймс, Дж. Дьюї, С. Хук, англійський філософ Ф. Шіллер. Прагматизм часто називають філософією справи, дії, тим самим підкреслюючи його практичну спрямованість. Згідно з його ідеями єдиним критерієм істинності є успіх будь-якого почину, справи. Як мета людського існування прагматизм висуває індивідуальне благополуччя й можливість досягнення багатства і щастя. Основним героєм цієї філософії є людина діяльна, енергійна, пройнята духом індивідуалізму; людина, яка вміє швидко діяти, звикла спиратися у всьому на свої сили і досягати успіху. У цілому цю стратегію життєвої успішності можна охарактеризувати одним дієсловом – «мати». Проте паралельно цій стратегії розвиваються й інші концепції, що стосуються проблеми, як бути успішним.

Буттєва успішність. Основоположником цього напрямку можна вважати Ф. Ніцше, який висунув ідею надлюдини. Це є незалежна, самостійна особистість, що полюбила себе, прийняла себе, усвідомила свої бажання і потреби. Вчення Ф. Ніцше про надлюдину розвивалося в теорії самоактуалізації А. Маслоу, ав-

тор визначає самоактуалізацію як повне використання і реалізацію здібностей, таланту, потенціалу особи. З його погляду, мотивація звичайної людини – прагнення до задоволення базових потреб (фізіологічних, потреб у безпеці, в соціальних зв'язках). Успішна людина – це людина, орієнтована на задоволення потреб більш високого рівня, «потреб зростання», а саме:

- ♦ потреб у пошані, які включають як потреби у пошані з боку інших, так і потреби у самоповазі;

- ♦ потреб самоактуалізації – це потреби особистості в реалізації своїх потенційних можливостей і здібностей до зростання власної особистості в розумінні, осмисленні і розвитку власного *Я*.

Хоч його концепцію ієрархії потреб почали критикувати з позиції економічної теорії мотивації, у педагогіці досягнення успіху гуманістичні ідеї А. Маслоу активно використовуються. Мета виховання в гуманістичній педагогіці полягає у тому, щоб кожен вихованець міг стати повноправним суб'єктом діяльності, вільною самодіяльною особистістю. Об'єктом вивчення є здоровий творчий індивід (Ш. Бюлер, А. Маслоу, Е. Фромм і багато інших). Серед відомих гуманістично орієнтованих педагогічних систем, що реалізують цей підхід, визнаних у світовому освітньому просторі, є системи С. Френе, П. П. Блонського А. С. Макаренка, М. Монтесорі, К. Роджерса, Р. Штайнера та ін.

К. Роджерс справедливо стверджував, що особистість – це унікальність і цінність, в ній закладений потенціал до саморозвитку. Головне – зміцнення віри, довіри до себе, підвищення самоповаги шляхом формування адекватних уявлень і відносин до власного *Я* і до оточуючих. Таким чином, людина володіє внутрішніми, природженими силами і прагненнями до досягнення успіху, а завдання педагогіки досягнення успіху полягає у мінімальній дії, що стимулюватиме внутрішні можливості людини [170].

У зв'язку з цим заслуговує на увагу думка К. Роджерса про те, що у сучасному світі, який характеризується постійними змінами, необхідно організувати викладання не як трансляцію інформації, а як фасилітацію осмисленого навчання. При цьому мається на увазі полегшення і одночасне стимулювання процесу навчання, тобто створення інтелектуальних та емоційних умов в аудиторії, атмосфери психологічної і педагогічної підтримки. У такій розвиваючій атмосфері виховання отримує шанс стати більш глибоким, здійснюється у вищому темпі і значно впливає на життя і поведінку учня. Саме цей підхід означає визнання його активним суб'єктом цього процесу, а отже, обумовлює значущість суб'єкт-суб'єктних відносин.

Поняття «успіх», «життєва успішність», «ситуація успіху», «досягнення успіху» належать до основних категорій педагогіки успіху. Проте поняття успіху є вельми неоднозначним. С. І. Ожегов тлумачить успіх як досягнення будь-чого, суспільне визнання, високі результати в роботі, навчанні. У «Короткому тлумачному словнику української мови» успіх розглядається як позитивний результат будь-якої справи, досягнення у будь-чому, а успішний – такий, який дає позитивні результати, закінчується успіхом.

Сьогодні вже можна говорити про створення поняттєво-термінологічного апарату педагогіки успіху. Поняття «успіх» найчастіше *розуміють як уміння, перебуваючи у стані гармонії і рівноваги, пристосуватися до різноманітних і постійно змінних умов життя*. Це багатовимірне поняття включає цілий ряд компонентів [173, с. 8–9]:

По-перше, це те, чого люди домагаються лише завдяки своєму власному, тільки їм властивому потенціалу, своїй активності.

По-друге, це рух на шляху до поставленої перед собою мети, результат роботи наших переконань, цінностей, здібностей і звичок, які лежать в основі цього руху.

По-третє, успіх пов'язаний із розкриттям потенціалу людини в процесі її розвитку і саморозвитку. Цей процес вимагає від індивіда продуктивної активності, що виражається у постійному коригуванні своїх дій, поведінки, вчинків, що, у свою чергу, передбачає наявність самосвідомості і самооцінки, самоконтролю і відповідальності.

По-четверте, це оволодіння майстерністю людських взаємин.

Сучасні вчені дають таке визначення успіху: «Із соціальної точки зору успіх – це оптимальне співвідношення між очікуваннями оточення, особистості і результатами її діяльності. З психологічної точки зору успіх – це переживання стану радості, задоволення від того, що результат, до якого особистість прагнула у своїй діяльності, або збігся з її очікуваннями, надіями (з рівнем прагнень), або перевищив їх» [15]. На основі цього стану формуються нові, більш сильні мотиви діяльності, змінюються рівні самооцінки, самоповаги. У тому випадку, коли успіх стає стійким, постійним, може розпочатися свого роду реакція, яка звільнить величезні, приховані можливості особистості, її резерви, розкриє її потенціал.

Успіх завжди включений до ланцюга дій, він не є самоціллю. Це результат досягнення бажаної мети, прийнятої, визнаної і значущої для індивіда, переживання почуття радості після подолання труднощів. Досягнення припускає отримання конкретного результату, а визнання може бути суспільним, локаль-

ним чи індивідуальним. Успіх сприяє досягненню людиною стану задоволення життям, яке, у свою чергу, є живильним середовищем для подальших дій, що служать меті самореалізації. Цей стан надає нові стимули до зростання, які не обов'язково мають бути пов'язані з роботою, а можуть належати до емоційної зрілості людини або розвитку інших сторін її потенціалу, що означає рівною мірою і досягнення успіху в житті.

Проблема успішності навчання є однією із центральних проблем у педагогіці шкільної освіти. Так, А. А. Андрєєв пише про те, що успіх – це один із чинників, що може поліпшити взаємини між дітьми і дорослими. Це процес, який допомагає дитині повірити в себе і свої здібності, допомагає їй уникнути помилок; підтримує дитину при невдачах. Автор стверджує, що для того, щоб учень був успішним, педагогам і батькам доведеться змінити звичний стиль спілкування і взаємодії з ним. Важливо не просто звертати увагу на помилки і погану поведінку дитини, дорослому доведеться зосередитися на позитивному боці її вчинків і заохоченні того, що вона робить [7].

Інша концептуальна позиція в розумінні педагогічної підтримки пов'язана із системно-орієнтаційним підходом Е. І. Казакової, одним із провідних постулатів якої є спрямованість на успіх як домінуючий компонент розвитку людини. Найважливішим положенням цього підходу є пріоритети опори на внутрішній потенціал розвитку як ключове положення педагогіки успіху. Сенс виховання у цьому випадку вбачається у тому, щоб, спираючись на інтерес дитини, створити умови для її самореалізації, самовизначення. При цьому завданням навчання та виховання є стимулювання учнів до активної роботи над власним розвитком і самовдосконаленням.

Відомий вітчизняний педагог і психолог П. П. Блонський вбачав завдання вчителя в тому, щоб не стільки освічувати та виховувати, скільки розвивати здібності до самоосвіти і самовиховання. «Ми повинні..., – писав він, – виховувати людину, здатну створювати власне життя, здібну до самовизначення. Виховуватися – означає самовизначатися, і виховання майбутнього творця нового людського життя є лише раціональною організацією його самовиховання». Звідси випливає, що правильно поставлене виховання є умілим внутрішнім стимулюванням активності особистості, що росте, у роботі над собою, спонуканням її до власного розвитку і вдосконалення [20].

Основні концептуальні позиції педагогіки успіху пов'язані із гуманістичною педагогікою і психологією, які припускають використання індивідуального підходу у взаємодії з учнями (Н. М. Басалаєва, О. В. Бондаревська, Н. А. Бордовська, В. И. Євдокимов, В. В. Луценко, В. В. Серіков, В. А. Сухомлинський, І. С.

Якиманська та ін.). Особистісно-орієнтоване навчання спрямоване на розвиток і саморозвиток учня, становлення його як особистості із урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів і здібностей. Вчені стверджують, що освітній процес необхідно будувати так, щоб кожна людина мала шанс реалізації суттєвих сил, який обумовлює перспективу її успішності.

О. М. Пехота зазначає, що ідея особистісно-орієнтованої освіти тільки починає визначатися на двох рівнях: повсякденному і науковому. На повсякденному рівні викладачами педагогічних ВНЗ часто обговорюються ідеї поваги до особистості студента і визнання її унікальності; діалогічного характеру лекцій і практичних занять; співпраці і співтворчості як у навчальній, так і в науково-експериментальній роботі. У межах концептуальних підходів здійснюються по-ки що окремі, розрізнені спроби створення умов персоніфікації і підготовки вчителя [155, с. 3].

Вивченню проблеми успішності присвячені результати анкетування «Життєва успішність людини», проведеного в травні 2005 року серед випускників московської школи № 792 [225].

Перше запитання анкети пропонувало учням підібрати синоніми до слова «успішний». Для абсолютної більшості дітей (72 %) «успішний» означає «упевнений у собі». 59 % вважає, що успішна людина це «майстер своєї справи, професіонал», 36 % – «відповідальний», 32 % – «фізично здоровий» і «оптимістичний». Також 23 % школярів асоціюють успішність з багатством і розумом, 5 % – із красою, чесністю, талантом.

На другому етапі старшокласникам пропонувалося проранжирувати якості успішної людини. Результати опитування наведені у таблиці 1.

На запитання «Що потрібно зробити, щоб відчувати себе успішною людиною?» 77 % учнів відповіли, що для цього потрібно реалізувати свої таланти і здібності, 55 % – піднятися над своїм соціальним середовищем, зробити кар'єру, 50 % – досягти матеріального благополуччя, 23 % – виділитися серед усіх, мати те, чого немає в інших, 14 % – бути не гірше інших і лише 5 % – стати відомим, прославитися.

Таблиця 1 – Якості успішної людини

Місце	Якість
1	Уміння ставити і досягати мети
2	Наявність гарної освіти
3	Упевненість у собі і завтрашньому дні
4	Відповідальність за свої вчинки

5	Внутрішній комфорт
6	Професійна самореалізація
7	Мати благополучну сім'ю
8	Мати багато друзів
9	Просування кар'єрними сходами
10	Матеріальний добробут
11	Бути кращим у всьому
12	Привабливість, успіх у протилежної статі

У період проведення дослідження вважали себе успішними 77 % випускників, неуспішними – 14 %, 9 % було важко відповісти на це запитання. Щодо своєї успішності в майбутньому, не висловило сумнівів тільки 64 % випускників і 36 % було важко відповісти на це запитання. Відповідаючи на запитання про те, від чого більше залежить їх успішність у майбутньому, одинадцятикласники із запропонованих варіантів однозначно вибрали таку відповідь: «від мене самого, моєї цілеспрямованості, активності».

Таким чином, модель життєвої успішності, обрана випускниками сьогодні, виглядає таким чином: успішна людина, перш за все, це упевнений у собі майстер своєї справи, професіонал; він уміє ставити і досягати мети, завжди має свою думку, упевнений у своєму завтрашньому дні, має гарну освіту і несе відповідальність за свої вчинки, при цьому головне для нього – реалізувати свої таланти і здібності. Всі вони твердо знають, що їх життєва успішність знаходиться в їх руках, тільки власна цілеспрямованість і активність допоможе їм у самореалізації.

Залишається відкритим питання, чому ж не всім учням вдається вирішити це завдання, що є тому причиною. На це питання відповів свого часу відомий психолог Л. С. Виготський: «Наша дитина і знає, і може, і уміє, проте її біда в тому, що вона, перш за все, не хоче» [34, с. 168]. Тільки звільнивши учня від страху і «зобов'язаності», можна викликати у нього усвідомлене, зацікавлене ставлення до навчання. Лише знання, які стали особистісною потребою учня, можуть перетворитися на моральну цінність. Учень не може знати всього із того, що йому викладають, і необхідно визнати за ним право вибору навчального матеріалу. Тому необхідно формувати інтерес до навчальної діяльності, а для цього слід переконувати, агітувати, розвивати мотивацію досягнення успіху, але у жодному випадку не примушувати.

Зворотною стороною досягнення успіху у процесі навчання є поняття «неуспішність», яка в умовах педагогічного процесу означає у крайній низькій успішності або відсутності високих результатів у процесі навчання. Неуспішність сьогодні перетворилася на хронічну, «вічну проблему» у школі. Багато хто з відомих дидактів приділяло їй найпильнішу увагу. У роботах цих авторів (Ю. К. Бабанський, С. Т. Золотухіна, О. Є. Коваленко, Н. В. Кузьміна, В. І. Лозова, О. П. Мещанінов, Л. С. Нечепоренко, О. С. Пономарьов та ін.) неуспішність розглядається не тільки як прояв недостатньої ефективності навчання, але і як чинник, що має, у свою чергу, негативний вплив на якість виховного процесу і формування особистості.

Масштаби цього явища у даний час настільки великі, що воно стає значущим чинником соціального неблагополуччя. Колосальний за чисельністю контингент молодих людей із низькою самооцінкою і невірою у свої власні сили виявляється не в змозі ефективно вибудовувати лінію свого особистого і професійного життя, активно і при тому продуктивно адаптуватися до вимог соціуму. Ці проблеми стають надзвичайно актуальними після закінчення школи, під час вибору подальшого життєвого шляху й адаптації до нових умов. Це вимагає вивчення їхньої суті.

У науковій літературі пропонуються різні варіанти і способи нівелювання впливу несприятливих факторів на процес навчання. Проте у сучасних підходах, орієнтованих на підвищення якості освіти, на ефективність навчально-виховного процесу, не знаходять належного науково-теоретичного осмислення і прикладного вирішення питання, що стосуються формування внутрішнього світу учня, усвідомлення образу його *Я*, який сприяє самопізнанню і саморозвитку особистості, а значить, її успішності.

1.2.2. Роль самосвідомості особистості для її успішності

Одна з фундаментальних особливостей людини полягає в тому, що все, що відбувається з нею, піддається безперервній психологічно напруженій самооцінці вчинків, схвалюваних рішень, визначення своєї особистісної значущості. Засвоюючи у процесі навчання і виховання певні норми і цінності, суб'єкт навчання починає під впливом оцінних думок викладачів та інших людей ставитися певним чином і до реальних результатів своєї діяльності, і до самого себе як особистості. У навчально-виховному процесі формується установка на оцінку своїх можливостей, розкриття і розвиток потенціалу особистості.

Самооцінка – це ставлення людини до себе, яке складається поступово і набуває звичного характеру. Вона розглядається психологами як оцінка особисті-

стю самої себе, якостей і місця серед інших людей, від неї залежать відношення людини з оточенням, її критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Це особиста думка про власну цінність, яка виражається в установках, властивих індивідові. Вона відображає ступінь розвитку відчуття самоповаги індивіда, відчуття власної цінності і позитивного ставлення до всього того, що належить до сфери його *Я*. Маючи відношення до ядра особистості, вона є важливим регулятором поведінки і тим самим впливає на ефективність навчальної діяльності і подальший розвиток особистості.

Самооцінка пов'язана з однією із центральних потреб людини – потребою у самоствердженні, яке визначається ставленням реальних досягнень того, на що вона претендує, що має за мету. У своїй практичній діяльності людина прагне до досягнення таких результатів, які узгоджуються з її самооцінкою, сприяють її укріпленню, нормалізації. Суттєві зміни у самооцінці з'являються тільки тоді, коли суб'єкт діяльності пов'язує досягнення з наявністю або відсутністю у нього необхідних здібностей. Завдяки включенню самооцінки до структури мотивації діяльності особистість постійно співвідносить свої можливості, психічні ресурси з цілями і засобами діяльності.

Є три моменти, істотні для розуміння самооцінки. По-перше, важливу роль в її формуванні відіграє зіставлення образу реального *Я* з образом ідеального *Я*, тобто з уявленням про те, якою людина хотіла б бути. Другий чинник, важливий для формування самооцінки, пов'язаний з тим, що людина схильна оцінювати себе так, як її оцінюють інші. Такий підхід до розуміння самооцінки був сформульований свого часу і розвинений в роботах Ч. Кулі і Дж. Міда. Нарешті, ще один погляд на природу і формування самооцінки полягає в тому, що індивід оцінює успішність своїх дій і проявів через призму своєї ідентичності. Індивід відчуває задоволення від того, що він вибрав певну справу і робить її добре. Слід зауважити, що самооцінка, незалежно від того, чи містяться в її основі власні думки індивіда про себе або інтерпретації думок інших людей, індивідуальні ідеали або культура, формує його самосвідомість.

Позитивне оцінювання надає індивідові додаткову внутрішню активність, сприяє формуванню віри в себе, свої сили, стимулює й укріплює прагнення до подальшого досягнення поставлених цілей. Негативна оцінка самого себе має діаметрально протилежний вплив, не стимулюючи активність особистості, а навпаки, різко знижуючи її мотивацію і цільову спрямованість, що може призвести до виникнення хронічно негативного сприйняття свого відношення до дійсності. Це призводить до деформації особистості людини, істотно звужуючи вибір можливостей для самореалізації.

Сучасні вчені визнають існування зв'язку між неуспішністю і низькою самооцінкою. Визнання об'єктивності існування зв'язку між ними привело до виникнення безлічі різних психолого-педагогічних пояснень цього феномену у біхевіоральній, когнітивній, психоаналітичній, гуманістичній, діяльнісній та інших педагогіках, які розкривають різні аспекти цієї залежності.

Біхевіоральна педагогіка centruє свою увагу на формуванні соціально схвалюваних поведінкових патернів (*патерні* від англ. – зразок, модель, шаблон, стереотип), вважаючи за основну свою мету необхідність сформувати в учня стійкі поведінкові навички вирішення освітніх і життєвих завдань. Представники цього напрямку, по суті, відмовляються від розгляду особливостей внутрішнього світу людини. Для них поняття «особистість» є узгодженням стереотипів поведінки. Нездатність вихователів сформувати стійкий стереотип поведінки учня породжує у нього невіру у свої сили. Виникнення феномену негативної самооцінки у біхевіоральній педагогіці розглядається як недолік в організації освітнього процесу. Цей напрям перш за все вивчає на зовнішні прояви формуючої дії.

Інше розуміння характеру впливу чинника неуспішності на самооцінку існує в сучасній *когнітивній педагогіці*, яка ґрунтується на одній з антропологічних установок, що зводить суть людини до її інтелекту, раціональних, розсудливих здібностей. Для представників когнітивної педагогіки формування самооцінки – явище інтелектуальне. Вивчення особливостей становлення пізнавальної сфери учнів дозволяє прихильникам цього підходу в педагогіці стверджувати, вслід за Ж. Піаже, Л. Кольбергом та іншими, жорстку стадіальність розвитку їх інтелекту, відповідно до якої формується самооцінка учнів або їх думка про самих себе. Саме тому представники когнітивної педагогіки вважають за доцільне на перших етапах навчання у школі авансувати школярів довірою, м'якше оцінюючи їх результати навчання. У наchtупні роки навчання акцент робиться на формуванні розуміння граничної важливості шкільного навчання для досягнення успіху в житті.

Психоаналітична педагогіка інакше підходить до вирішення проблеми неуспішності. У ракурсі її уваги знаходяться не поведінкові і когнітивні аспекти буття учня в освітньому просторі, а глибинні психічні переживання суб'єкта навчання, що виникають у контексті його взаємодії з іншими суб'єктами освіти. Враховуючи всі відмінності даних підходів, представники психоаналітичної педагогіки також вважають, що учень – це складна біопсихосоціальна істота, якою керують у більшості випадків несвідомі імпульси, що впливають з її природних психічних глибин.

Із цих позицій вирішується і проблема формування самооцінки учня, яка багато в чому залежить від того, яким був період його дитинства. Шкільна неспішність активно відбивається на формуванні самооцінки особистості. Відчуття безпорадності, що виникає перед навчальними вимогами, неминуче призведе до наростання неспокою і психологічної тривоги, які, у свою чергу, обумовлюють появу негативних аспектів в образі *Я*. У такому разі в учня може виникнути психологічний захист, що змушує його ігнорувати шкільну неспішність. У результаті самооцінка дитини може виявитися завищеною і неадекватною.

Звичайно, освітній процес не має ігнорувати ні біологічну, ні психологічну природу особистості. Проте правомірною є точка зору представників *гуманістичної педагогіки*, відповідно до якої її завданням є створення таких умов, за яких ті, хто навчається, за допомогою педагогів зможуть повністю розкрити свій потенціал. Гуманістична педагогіка розглядає все внутрішнє життя особистості як залежне від його самооцінки. «Самооцінка, – писали свого часу видатні представники гуманістичної педагогіки Карл Роджерс і Джером Фрейсберг, – найважливіший засіб, за допомогою якого самостійне навчання стає ще й відповідальним навчанням» [171]. Їх думки є актуальними і для сучасної системи освіти. Сучасні школи задавлені формалізмом, і це призводить до того, що забуваються істинні цілі освітньої діяльності. Самооцінка, яка складається у форматі такого навчання, стає на заваді до самоздійснення і самореалізації учня.

Незважаючи на різноманітність наукових підходів до вивчення цієї проблеми, їх об'єднує узагальнений висновок, суть якого полягає в тому, що неспішність, як і успішність, є значною мірою результатом низької або високої самооцінки людини. Аналіз дозволяє встановити, що відповідно до позиції сучасних наукових уявлень існує низка різних, нерідко навіть взаємовиключних пояснень того, як неспішність у навчанні впливає на формування самооцінки учня. Однак немає жодної теорії та наукової концепції, яка б відкидала об'єктивну наявність цього зв'язку. Таким чином, кореляційний взаємозв'язок фактів життєвої неспішності з чинником негативної самооцінки є встановленим науковим фактом. Проте залишаються недостатньо дослідженими і розв'язаними питання, пов'язані з процесом формування негативної самооцінки, її процесуальних характеристик.

Неспішність як чинник, що деформує становлення особистості, вимагає невідкладного пошуку оперативних рішень, які дозволять забезпечити оптимальну ефективність функціонування системи вітчизняної освіти. Вирішення проблеми потрібно пов'язувати з виявленням позитивних чинників, здатних не

тільки нейтралізувати негативний вплив неуспішності навчання, але і стати основою ефективного навчально-виховного процесу.

Особливого значення набуває у зв'язку з цим концепція «керованого розвитку створення» Я. С. Турбовського, згідно з якою освіта є творчою діяльністю, що дозволяє ставити питання про науково обґрунтовану зміну змісту виховної роботи установ освіти [201]. Методологічний підхід до освіти як до проектної діяльності, що створюється на варіативній основі, надає змогу цілеспрямовано використовувати потенційні можливості кожного окремого навчального закладу. В центр уваги ставиться не стільки успішність, що фіксується як цільова і визначає якість навчання, скільки надання кожному індивідові можливості проявити себе, випробувати відчуття успіху. Таким чином у нього виникає упевненість у своїх силах, це стає засобом формування оптимізму й орієнтації на успішну діяльність.

Вирішення проблеми подолання неуспішності, як стверджує Н. А. Валішина, полягає не у «лобовій» боротьбі з нею, коли ліквідуються негативні наслідки, а у цілеспрямовано здійснюваній навчально-виховній діяльності, яка кожному учневі дозволяє відчувати почуття емоційно прожитого успіху. Це має стати фундаментальною основою формування активної особистості, яка оптимістично входить у життя. Багатолітній досвід московської школи № 792 та проведені дослідження (табл. 1) мають усі підстави для переконливої підтримки наукової і реальної продуктивності такого висновку [28] .

Із встановленої у процесі дослідження закономірності впливає реальна можливість для кожного навчального закладу ефективно вирішувати проблему подолання неуспішності. Проте практично реалізувати це в реальній дійсності дуже складно. Від конкретної масової школи не залежить вирішення багатьох фундаментальних проблем, які визначають шляхи розвитку вітчизняної освіти, наприклад її зміст чи стандартизацію. З позиції концепції філософії освіти вищий навчальний заклад є проектно створеним формуючим простором, орієнтованим на цілеспрямоване досягнення певної сукупності цілей.

Вирішення проблеми полягає в тому, щоб розкрити, як і за яких умов на цій методологічній основі може ефективно вирішуватися проблема подолання неуспішності у кожному проектно створеному варіанті навчальних закладів. При цьому важливим завданням є організація потенційно можливої діяльності, що надається учням для їх успішної самореалізації і забезпечує формування адекватної самооцінки й оптимістичного ставлення до життя.

Одним з основних механізмів у вирішенні цього завдання є створення ситуації успіху у навчальному процесі. Ситуація успіху – це цілеспрямований, спеці-

ально організований комплекс умов, що дозволяє досягти значних результатів в діяльності суб'єкта навчання, які супроводжуються позитивними емоційними, психологічними переживаннями. Проживаючи ситуацію успіху, він набуває відчуття власної гідності, компетентності, упевненості в собі. На цій основі формуються нові, більш сильні мотиви діяльності. Таку ситуацію здатний організувати викладач.

Ця концепція була запропонована у 80-х рр. ХХ століття групою вчених, яку очолював О. С. Белкін. Він визначив, що у самому ідеальному варіанті радість, а точніше, її очікування, має пронизувати все життя і діяльність дитини. Успіх у навчанні – єдине джерело внутрішніх сил дитини, яке надає енергії для подолання труднощів, бажання вчитися. Головний сенс діяльності вчителя полягає в тому, щоб створити кожному вихованцю ситуацію успіху» [15, с. 17]. На думку О. С. Белкіна, радість успіху не повинна виявлятися надмірно, а страх можливої поразки не повинен паралізувати волі.

Проте успіх не може бути нескінченим, існує неуспіх, він неминучий, без нього успіх втрачає свою радісну суть. У такому розумінні ситуація неуспіху є суб'єктивним емоційним переживанням незадоволеності собою у ході і результаті здійснення діяльності. Ситуація неуспіху не може розглядатися у відриві від ситуації успіху, а тільки як перехідний етап від одного успіху до іншого. Важко переоцінити стимулюючу роль неуспіху в цілому ряді ситуацій. Надмірний успіх може призвести до морального занепаду, неуспіх – формувати найкращі якості особистості. Одного без іншого не існує, точніше, не повинно існувати. Як вважає О. С. Белкін, власний неуспіх любити не можна, радості він не приносить, але поважати його слід.

У 1989 р. на базі восьмирічної школи № 56 м. Ленінграда (Санкт-Петербург) було розпочато експеримент зі створення освітнього закладу, що реалізував би у своїй діяльності педагогічну програму, яку автори назвали «педагогіка успіху» [142]. Вони вели теоретичний і практичний пошук, створюючи умови для повноцінного розвитку людини завдяки задоволенню її потреби в самореалізації і самоствердженні. Досягнення успіху вони розглядають як отримання конкретного результату, визнаного значущими для індивіда суб'єктами. На думку авторів експерименту, педагогіка успіху – це збіг навчальних і особистісних досягнень на основі гуманістичних принципів.

Педагогічний колектив гімназії будує свою освітню систему, виходячи із положення про те, що для розвитку людини необхідно постійне стимулювання і спрямоване педагогічне підкріплення. Тому викладачі вважають за необхідне створення ситуацій успіху у процесі навчання і виховання. Педагог здійснює

педагогічне супроводження і надає допомогу саморозвитку особистості. Автори розглядають проблему створення цілеспрямованих ситуацій успіху в освітньому процесі як засіб формування і розвитку мотивації досягнення успіху у школярів у навчально-пізнавальній діяльності.

Енергію для реалізації свого особистісного і професійного потенціалу і прагнення до подальшого самовдосконалення педагог може брати зі своїх успіхів, які, у свою чергу, опосередковуються досягненнями вихованців. Учитель може стати успішним, допомагаючи бути успішним учневі. Прикладом можуть слугувати відеоуроки, уроки-тренінги з виявлення мотивації досягнень, відкриті уроки із подальшим аналізом і самоаналізом, сумісні із батьками свята, пізнавально-виховні заходи і т. ін.

Педагогічний колектив костромської гімназії № 25 продовжує роботу у цьому напрямку з урахуванням нових результатів інноваційної діяльності в освітніх системах, отриманих в останні роки. Доведено, що віра у власні сили є важливою умовою творчого розвитку людини, а це неможливо без надбання досвіду досягнення і переживання успіху. Тому педагогічний колектив гімназії наголошує на створенні ситуацій успіху у процесі навчання. Організуючи цикл різноманітних заходів, в яких може проявити себе кожна особистість, педагоги надають допомоги її саморозвитку. У зв'язку із поставленими завданнями в гімназії розробляється психолого-педагогічне супроводження освітнього процесу, який розуміється як процес, що забезпечує умови для успішної діяльності суб'єкта навчання, формування його соціального оптимізму.

Наведені вище технології створення цілеспрямованих ситуацій успіху в освітньому просторі є засобом розкриття, формування і розвитку особистісного потенціалу тих, хто навчається. Особливу роль при цьому відіграє педагог як суб'єкт професійної діяльності, який створює ситуацію успіху в освітньому середовищі. В цій моделі втілюється ідея, згідно з якою розвиток дитини у суспільстві, перетворення соціального на індивідуальне відбувається у процесі співпраці із дорослими та однолітками. Важливо виявити ступінь впливу цього процесу на розвиток особистості.

Принципи гуманізації, індивідуалізації системи освіти реалізуються також у новому демократичному напрямі – педагогіці співробітництва (у деяких наукових джерелах вона називається педагогікою толерантності), яку академік І. А. Зязюн назвав «педагогіка добра» [70]. Професійно-педагогічне спілкування – це система прийомів органічної соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якої є обмін інформацією, пізнання один одного, організація і корекція взаємин вихованців у колективі, обмін ролями, співпереживання.

Необхідними умовами успішності будь-якої діяльності є духовне здоров'я і емоційне благополуччя. «Сфера інтелектуального життя тісно поєднується зі сферою моральною, і кожна невдача у навчанні сприймається як гірка неприємність», – пише відомий педагог В. О. Сухомлинський. Враховуючи це, основне завдання учителя він вбачав у тому, щоб «...постійно розвивати у дітей позитивне відчуття задоволення учінням, щоб із того відчуття виник і затвердився емоційний стан – пристрасне бажання вчитися» [196, с. 588]. Педагог повинен організувати навчально-виховний процес таким чином, щоб, задовольняючи їх природні потреби у пізнанні навколишнього світу, спілкуванні і самореалізації, забезпечити отримання позитивних емоцій. Завдяки цьому учні отримуватимуть насолоду від навчання, їх бажання пізнавати зростатиме і з часом перетвориться на мотивацію досягнення успіху.

Успішність є соціальною якістю, саме тому вона усвідомлюється людиною у процесі надбання соціального досвіду і досягається нею завдяки витраченим зусиллям і старанням. Досягнення успіху у будь-якій діяльності завжди сприяє самоствердженню особистості, появи віри у себе, у свої можливості, в ефективне існування у соціумі. Почуття пережитого успіху сприяє підвищенню самооцінки, розвитку почуття власної значущості.

Для цього слід спонукати тих, хто вчиться, до активної діяльності, створювати такі умови, які надають змогу дітям відчувати смак перемоги труднощів, формувати в них переконання в тому, що їм все під силу, що вони володіють необмеженими можливостями духовного і фізичного зростання. Переживання радості, успіху – явища, що викликають відчуття самодостатності, психологічної комфортності, емоційної стабільності. Створюючи цілеспрямовано ситуації успіху, навчальний заклад закладає фундамент етичної і духовної стійкості особистості, готової до творчої самореалізації і здатної протистояти життєвим знегодам.

М. Мольц, відомий в США хірург з пластичних операцій, вважає що в кожному з нас є «інстинкт життя», певна програма, в яку споконвічно закладена турбота про наше здоров'я, щастя, іншими словами, усе те, що робить наше життя кращим [135]. Інстинкт невтомно працює на нас, використовуючи для своїх цілей творчий механізм, або точніше механізм успіху, що є невід'ємною частиною будь якого людського організму. На його думку, підсвідомість являє собою деякий запрограмований на конкретну мету своєрідний «сервомеханізм», що використовується і керується свідомістю. У техніці сервомеханізмом називають пристрій автоматичного наведення на мету з використанням інформації, що на-

дходить каналами зворотного зв'язку, накопичується в електронній пам'яті та за необхідності регулює напрямок руху.

Подібно до технічного механізму, творчий механізм повинен мати чітку мету й проблему, з якою йому потрібно працювати. Головна мета – образ власного *Я*, що визначає межі досягнення будь-якої конкретної мети, тобто окреслює межі можливого. За допомогою оцінок та інтерпретацій ми описуємо проблему, з якою необхідно працювати. Тому основні завдання позитивного мислення такі: *по-перше*, створити адекватний і реалістичний образ власного *Я*; *по-друге*, навчитися користуватися творчим механізмом, щоб одержувати цілковите задоволення, успішно вирішуючи конкретні життєві проблеми.

Засновник кібернетики доктор Норберт Вінер ще під час Другої світової війни одним із перших почав працювати над створенням самонавідних механізмів, вважав, що щось подібне відбувається й у нервовій системі людини, яка діє цілеспрямовано. Коли ми обираємо мету й реалізуємо її, починає діяти автоматичний механізм. Цей процес особливо помітний, якщо спостерігати за дитиною, яка намагається схопити брязкальце. У неї ще дуже мало накопиченої інформації, тому її рука рухається до мети буквально зигзагами. Для будь-якого процесу навчання характерно те, що надалі коригування стає усе більш тонким, непомітним.

Подібним чином діє механізм успіху. Можна сказати, що автоматичний механізм дорослої людини «засвоїв», як у тій чи іншій ситуації процвітати. Він «пам'ятає» свої успіхи, забуває невдачі і повторює успішні дії, не розмірковуючи, але через звички. Коли ми розпочинаємо творчу роботу, ми робимо це, уявляючи собі певну мету, кінцевий результат, конкретне рішення, що вимальовується спочатку досить нечітко, однак неодмінно буде впізнаним, якщо з'явиться у полі нашого зору. Наш творчий механізм уже функціонує і за допомогою цілого ряду непомітних зусиль вирішує проблему, якщо ми щиро хочемо здійснити бажане і напружено розмірковуємо про різні її аспекти. І тоді ситуації невдачі на шляху їх вирішення будуть не поразкою, не доказом нашої неспроможності, а всього лише черговим етапом перебудови нашої психіки і її орієнтації на досягнення успіху.

Усе це дозволяє зробити такий висновок: у нас від природи закладений інстинкт успіху, ми маємо необмежений запас інтелекту, і наш мозок сам знаходить потрібну відповідь. Отже, ми маємо всі передумови для формування нового образу власного *Я*. При тому обов'язково повинна існувати якась підстава, вагома причина вважати, що колишнє уявлення про себе помилкове, а новий образ відповідає реальності. Досвідом доведено, що людина, яка обґрунтовано

змінює уявлення про себе, відчуває десь усередині, що вона знає правду про себе. Допомогти в цьому можуть певні рекомендації [135, с. 58]:

1. Вбудований в нас механізм успіху повинен мати мету або «мішень». Її необхідно уявляти як вже існуючу в дійсності або потенційно. Механізм успіху функціонує одним із двох способів: або веде нас до мети, місцезнаходження якої відомо, або ж визначає мету, що існує десь.

2. Наш «автопілот» зорієнтований на мету, і він повинен забезпечити необхідні способи для її досягнення. Слід постійно думати про кінцевий результат, і тоді знайдеться спосіб його досягнення.

3. Не слід боятися помилок і тимчасових невдач. Усі «сервомеханізми» досягають мети, використовуючи негативний зворотний зв'язок, просуваючись вперед за наміченим курсом і постійно коригуючи напрямок руху, поступово зменшуючи величину відхилення реального руху від спрямування на мету. Неможливо не робити помилок, якщо робиш справу. Головне – робити правильні висновки.

4. Навчання відбувається шляхом спроб і помилок, коли наші недоліки мозок виправляє автоматично доти, поки не виробляється правильний рух, ритм, якість виконання. Після цього подальше навчання і стійкий успіх забезпечуються тим, що минулі помилки забуваються, й у пам'яті фіксуються лише успішні дії, що надалі «копіюються».

5. Потрібно навчитися довіряти власному творчому механізму, а не завантажувати його надмірною заклопотаністю або тривогою з приводу надійності його функціонування, спробами «підганяти» або «прискорювати» його занадто великими свідомими зусиллями. Така довіра вкрай необхідна, оскільки наш творчий механізм діє на підсвідомому рівні, і ми не можемо знати, що відбувається там, у глибині мозку.

6. Людина завжди має прагнути чогось незнаного і недосяжного, тільки тоді її ціль допоможе їй досягти небачених результатів, навіть у випадку зміни її основного завдання.

Таким чином, проблема успішності навчання є однією із центральних проблем у педагогіці успіху. Її вирішення переводиться до сфери професійної самосвідомості, що цілеспрямовано формується у навчальному закладі. Це довготривалий і багатоаспектний процес, що передбачає розроблення методології вдосконалення педагогічного процесу за допомогою особистісно-орієнтованого навчання. Результатом функціонування подібної виховної системи є досягнення учнями станів успіху, які активізують їх позитивний загальноособистісний розвиток.

Питання для самоконтролю та перевірки

1. Хто започаткував основи вітчизняної педагогіки успіху?
2. Назвіть найбільш відомі концепції успішності.
3. Дайте визначення поняттю «успіх».
4. Охарактеризуйте роль особистісно-орієнтованого підходу педагогіки успіху.
5. Яку роль відіграє самооцінка в успішності людини?
6. Обґрунтуйте психолого-педагогічну взаємодію успішності та самооцінки.
7. Яку роль відіграє створення ситуацій успіху у навчальному процесі?
8. Хто є автором концепції ситуації успіху?
9. Назвіть необхідні педагогічні умови успішності.
10. Яка роль самосвідомості у формуванні успішності?
11. Як працює механізм успіху на думку М. Мольца?

1.3. САМОСВІДОМІСТЬ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

1.3.1. Самосвідомість: її роль та структура

Відомо, що людина стала людиною тоді, коли у неї вперше сформувалось розуміння свого *Я*. Цей процес був пов'язаний із розвитком свідомості, тобто здатністю людини ідеально відображати оточуючу дійсність. Свідомість активно й вибірково фіксує в ідеальних образах ті чи інші речі, процеси, явища. Спочатку спрямована зовні, вона дозволяє пізнавати оточуючий світ, впливати на нього, а потім і перетворювати. Для цього свідомість має розвивати такі функції, як програмування діяльності, вироблення рішень, їх реалізацію з урахуванням зовнішніх умов, контроль процесів реалізації і корекцію діяльності у випадку, коли її фактичні результати суттєво відрізняються від бажаних.

У процесі взаємодії з оточуючим середовищем та соціумом людина неминуче повинна була виокремити себе як об'єкт, який реально існує у часі і просторі. Це обумовлено особливістю свідомості: залишаючись спрямованою головним чином зовні на той чи інший об'єкт, вона поступово почала висвітлювати і внутрішню суть самої себе як суб'єкта. Так сформувалась друга складова свідомості – самосвідомість, яка отримала надалі назву *Я*. Відомий фізіолог І. М. Сеченов вважав, що свідомість виникла одразу у двох іпостасях: предметної свідомості і самосвідомості. Результатом діяльності свідомості є знання про світ, а самосвідомості – знання про самого себе і свої можливості.

Самосвідомість – важлива ланка особистості. Її визначають як свідоме когнітивне сприйняття, оцінку індивідом самого себе, думки про себе. Самосвідомість

мість належить цілісному суб'єкту і служить йому для організації його власної діяльності, його взаємовідношень. Лише завдяки самосвідомості ми розуміємо невідповідність властивостей нашої особистості соціально-моральним вимогам, які до нас висуваються; ми усвідомлюємо також невідповідність наших фізичних і психічних можливостей нашим прагненням.

Основними функціями самосвідомості вважаються самопізнання самого себе за допомогою усвідомлення образу свого *Я*, розвиток і вдосконалення своєї особистості відповідно до соціально-моральних вимог суспільства, свідоме використання знань про механізми і закономірності психічної діяльності своєї особистості для найбільш успішного перетворення природи і суспільства.

Рівень або ступінь складності, інтегрованості та стійкості образу *Я* тісно пов'язаний із розвитком інтелекту. Цей процес добре простежується під час зростання і розвитку дитини, для якої єдиною усвідомлюваною реальністю є зовнішній світ. Рання молодість характеризується несподіваним відкриттям власного внутрішнього світу, у результаті чого фізичний, предметний світ стає лише однією з можливостей суб'єктивного досвіду; його центром зосередження є сама молода людина. *Я* проявляється як ланцюг безперервних протиставлень себе всьому іншому не-*Я*.

Самосвідомість людини формується у процесі її повсякденного спілкування з іншими людьми, крізь пізнання яких вона доходить до пізнання і усвідомлення самої себе. Це є її усвідомленням своєї ідентичності, певної сталості, цілісності. Свідомість, пізнаючи зовнішній світ, робить більш гнучкою, доцільною і продуктивною діяльність людини, у той час як самосвідомість, спрямована усередину фізичної і психічної суті людини, прагне підвищити ефективність і надійність людини як системи, яка діє у предметному світі.

Вдосконалення людини як системи, що самоорганізується і самопрограмується можливо лише за однієї умови – обов'язкового розвитку самосвідомості. Це визначає інтерес до цієї проблеми з боку педагогічної науки, її взаємозв'язок із психологією. У процесі професійного навчання одним із важливих, але складних завдань є формування професійної свідомості студентів. Для практичного виконання цього завдання необхідно його теоретичне осмислення, тобто необхідно розібратися, яким є педагогічний сенс цього поняття, виробити принципи формування професійної самосвідомості і виявити мотиваційне значення цього процесу. У поняття *«професійна самосвідомість»* вчені зазвичай включають усвідомлення особистістю своєї фізіології, психіки, розумового і фізичного розвитку, розуміючи вимоги різних професій до людини, адекватне співвідношення себе з конкретними професійними вимогами і наповнення майбутньої профе-

сійної діяльності особистісним сенсом, який робить її значущою і необхідною для досягнення успіху в житті.

Роки навчання у школі не можуть і не повинні за будь-яких обставин розглядатися так само однобічно і лінійно, як підготовка до вступу до вищих навчальних закладів чи навіть як можливість оволодіння знаннями, необхідними для майбутнього. Це роки формування життєвої стійкості, віри у власні сили, особистої відповідальності й усвідомлення життя як вищої, ні з чим незрівняної цінності. І самосвідомість, що опирається на оптимізм як фундаментальну основу духовного буття і розвитку особистості, є єдиним критеріальним виразником її готовності до досягнення успіху в житті.

Тривалий період життя людини пов'язаний із вибором, опануванням і виконанням певної професійної діяльності. У процесі навчання і виховання кожна людина у порівняно невеликий проміжок свого життя повинна отримати уявлення про вибраний шлях, необхідні базові знання, уміння і навички, знайти своє місце в житті, професії, суспільстві. Неправильний вибір професійної діяльності призводить до розчарування, атрофує можливості розвитку творчих здібностей особистості. Причиною цьому можна назвати, перш за все, недостатню обґрунтованість своїх переваг і відсутність інтересу до вибраної діяльності. Як показують результати дослідження цієї проблеми, чимало студентів вибрали свою професію, виходячи не з інтересу до неї, а з матеріальних або інших міркувань.

Для надання допомоги учням у цьому питанні необхідні профорієнтація і професійний відбір ще в період навчання у школі. *Професійна орієнтація – система заходів щодо ознайомлення молоді з професією, які сприяють вибору спеціальності відповідно до індивідуальних особливостей людини і потреб суспільства.* Для успішного впровадження профорієнтації необхідно мати у своєму розпорядженні технологічні характеристики основних виробничих процесів, їхні соціально-економічні, медико-фізіологічні, санітарно-гігієнічні, психофізіологічні характеристики, в яких сформульовані вимоги професій до індивідуальних особливостей людей. Вони включають оцінку умов праці, перелік свідчень і протипоказань. Все це сприятиме більш якісному вибору спеціальності під час навчання у школі.

Професійний відбір – спеціалізована процедура вивчення ймовірної оцінки придатності людей до оволодіння спеціальністю, досягнення необхідного рівня майстерності й успішного виконання професійних обов'язків у типових і специфічно ускладнених умовах. У професійному відборі виділяють чотири основні компоненти: медичний, фізіологічний, педагогічний і психологічний. При цьо-

му, якщо у претендента буде відсутня хоча б одна професійно важлива якість, йому відмовляють у працевлаштуванні з тим, щоб попередити небажані наслідки.

Підготовка до вибору професії є невід'ємною частиною процесу розвитку особистості і розглядається як важлива соціальна проблема, що стоїть перед будь-якою молодою людиною, яка вступає до самостійного життя. Помилка, допущена у виборі професії, – це ні тільки невдача людини, вона має серйозні наслідки і для суспільства. Причиною неадекватного вибору професії можуть бути як зовнішні (соціальні) чинники, пов'язані з неможливістю здійснити професійний вибір за інтересами, так і внутрішні (психологічні) чинники, пов'язані з недостатнім усвідомленням своїх професійних схильностей або з неадекватним уявленням про зміст майбутньої професійної діяльності.

Більшість молодих людей через свої психофізіологічні особливості можуть оволодіти певним спектром професій. Тому однією з найважливіших проблем виховання є виявлення і формування в них інтересу до майбутньої діяльності – основи професійної самосвідомості особистості та її успіху. Зацікавленість є важливою складовою частиною спрямованості особистості, її мотиваційної сфери і є формою прояву потреб. В. Мясіщев, розглядаючи інтереси в тісному зв'язку з потребами особистості, у той же час відзначав своєрідність інтересів, яка полягає в тому, що вони виражають пізнавальне ставлення до предмета, тоді як потреби виражають тенденцію до реального оволодіння ним.

Під професійним інтересом розуміють вибіркову спрямованість особистості на професію як на соціально-психологічну роль. Він формується на основі наявних пізнавальних інтересів і виявляється у практиці профконсультації. Професійні інтереси часто виявляються надзвичайно стійкими і завжди істотним чином впливають на задоволеність професією у процесі навчання і на успішність подальшої діяльності. Правильний вибір професії багато в чому забезпечує наявність і формування найважливіших якостей особистості, необхідних для успішної діяльності, а також припускає потребу в їх повному виявленні, розвитку і використанні.

У даний час набула досить широкого поширення розробка професіограм, що дозволяють виявити раніше невідомі якості і визначити стан здоров'я особистості. *Професійна психодіагностика* – використання обґрунтованого й експериментально перевіреного комплексу методик, необхідних технічних засобів, стандартизованої процедури обстеження, прийомів узагальнення, інтерпретації початкової інформації, складання прогнозів, критеріїв оцінки успішності професійної діяльності і психокоректувальних рекомендацій. Подібна інформація

стимулює до самопізнання, особистісного розвитку, професійного самовизначення, що робить мотиви вибору майбутньої діяльності більш стійкими, а сам процес навчання, з погляду забезпечення успішного професійно-особистісного становлення, більш результативним.

Виявлення інтересів і схильностей є важливим прогностичним чинником задоволеності професією і досягнення успіху в майбутньому. Лише коли обрана діяльність стає частиною життя, набуває повного особистісного сенсу, може йти мова про професійну самосвідомість людини, орієнтовану на успіх. Правильний вибір професії багато в чому забезпечує наявність і формування найважливіших якостей особистості, необхідних для успішної діяльності.

Формування стійкого позитивного ставлення до професії – одне з актуальних питань педагогіки і педагогічної психології. Тут є ще чимало невирішених завдань. У сучасних умовах динамічного розвитку знань, у зв'язку з вимогами, що висуваються до особистості про безперервну професійну освіту і вдосконалення, подальша розробка даної проблеми набуває великої значущості. Її конкретне вирішення багато в чому залежить від спільних зусиль педагога і психолога як на стадії роботи профорієнтації у школі, так і в процесі професійного навчання. Ці зусилля в основному зводяться до надання особистості компетентної психолого-педагогічної допомоги в цьому питанні. Звичайно, завдання не легке, однак це важлива і шляхетна справа, бо її успішне вирішення допоможе людині запобігти перетворенню своєї майбутньої професійної долі на шлях без мети і розчарувань.

Професійну самосвідомість студента необхідно розглядати у двох аспектах: як об'єктивний динамічний стан особистості, який змінюється з її розвитком, а її формування – як одну з найважливіших цілей професійного навчання. Цей процес передбачає її наповнення особистісним сенсом, який залежить від потреб, цінностей і мотивів діяльності. Він нерозривно пов'язаний із прагненням до самозміни і самовдосконалення.

Професійна самосвідомість студентів має дуже велике значення в умовах сьогодення, коли кожний сам господар своєї долі і його власні особистісні якості визначають рівень і якість його життя. В цих обставинах необхідно виховувати особистість, яка володіє не тільки конкурентоспроможним трудовим ресурсом, але й перспективним трудовим потенціалом. Ставлення до обраної професії, уміння побачити її з боку і себе в ній відіграє велику роль у становленні студента як професіонала у будь-якій галузі.

Точкою підрахунку дослідницького пошуку, вихідним положенням, якого дотримуються сучасні педагоги і психологи, є визнання формуючої ролі діяль-

ності, здійснюваної людиною. Цей підхід до формування професійної самосвідомості означає, що помічником у цьому процесі є живий досвід активної діяльності. Крізь успішність навчання людина виражає своє ставлення до праці, цим визначається і її місце у суспільстві.

Більшість молодих людей через свої психофізіологічні особливості не може оволодіти певним спектром професій. Тому однією з важливіших проблем виховання є виявлення і формування у них ціннісних професійно значущих якостей, що буде основою професійної самосвідомості особистості. Вихідною позицією має бути довіра до фізичних і розумових особливостей людини. Перед системою освіти необхідно поставити ціль – формування особистості на основі її потенціалу, професійних знань та умінь, навчання закономірностей індивідуального розвитку внутрішнього світу, пошуку, виявлення і створення умов для розвитку особистісних якостей, у тому числі і професійно значущих.

Велику роль при тому відіграє принцип цілісності освіти, що передбачає формування професійної самосвідомості як нерозривного процесу розвитку особистості в єдності біологічного і психологічного, соціального і духовного, свідомості і самосвідомості, раціонального й ірраціонального. Визнаються однаково важливими й особливо значущими всі аспекти в людині, але з урахуванням того, що розвивається у людини не все однаково, тобто кожна людина неповторна. Професійна функція викладача полягає в тому, щоб побачити індивідуальність студента і сприяти формуванню його професійної свідомості. Для цього слід знати її структуру, механізми дії і способи її формування.

Внутрішній світ людини, її самосвідомість – одна з центральних проблем філософії, психології і педагогіки. Це обумовлено тим, що учення про самосвідомість складає методологічну основу вирішення не тільки багатьох найважливіших теоретичних питань, але і практичних завдань у зв'язку з формуванням життєвої позиції людини. Самосвідомість належить цілісному суб'єкту і служить йому для організації його власної діяльності, його відносин з оточенням і його спілкування з ним. Поведінка людини завжди поєднується з її уявленням про себе: якою вона є і якою б вона хотіла бути.

Проблему самосвідомості вивчали такі вчені, як Л. С. Виготський, Б. Г. Ананьєв, І. Д. Бех, А. А. Бодальов, А. Н. Леонтьєв, А. В. Петровський, С. Л. Рубінштейн, І. С. Кон, В. А. Сластенін, А. Г. Спіркін, В. В. Столін та ін. У психології, як правило, під самосвідомістю розуміють переживання цілісності *Я* і його окремих індивідуальних рис. Це образ себе і ставлення до себе, що нерозривно пов'язані з прагненням до самозміни, самовдосконалення. І. С. Кон пише, що сукупність психічних процесів, за допомогою яких індивід усвідомлює себе як

суб'єкта діяльності, називається самосвідомістю, а його уявлення про самого себе складаються у певний образ *Я* [92].

Існують різні підходи до вивчення структури самосвідомості. Слід звернути увагу на ті з них, які більш повно описують суть самосвідомості і можуть бути використані як у педагогічній практиці, так і у професійній діяльності. Самосвідомість включає три тісно взаємопов'язані компоненти: самопізнання, самоконтроль, самовдосконалення.

Самопізнання – одне з найскладніших і найважливіших завдань, оскільки воно зумовлює саморозвиток і самовдосконалення. Це спрямованість людини на пізнання своїх фізичних, духовних можливостей і якостей, свого місця серед інших людей. Виділяють три його аспекти. *По-перше*, це аналіз результатів власної діяльності, своєї поведінки, спілкування і взаємовідношень з іншими людьми на основі існуючих норм. *По-друге*, це усвідомлення ставлення до себе інших людей. І, *по-третє*, самопізнання відбувається у самоспостереженні своїх станів, думок, аналізі мотивів вчинків.

Самопізнання складається із самоспостереження і самооцінки. *Самоспостереження* також має два рівні. На першому рівні самопізнання відбувається зовні, людина з боку спостерігає за своєю практичною діяльністю, співвідносить її результати зі своїми цілями й установками, а також із суспільними інтересами і цілями. Другий рівень – спрямування усередину, у своє *Я*. Тут самоспостереження являє собою засіб пізнання людиною власної психіки, її індивідуальних особливостей, її готовності до вирішення завдань, що стоять перед нею. У психології це називають рефлексією. *Рефлексія – це властивість відображати свої власні стани, відносини, переживання, що допомагає не тільки усвідомити, але за необхідності перебудувати їх, тобто управляти особистісними цінностями. Відрефлексувати – це означає пережити, пропустити через свій внутрішній світ, оцінити.*

Самооцінці відводиться провідна роль у цілях дослідження проблем самосвідомості. З нею пов'язуються оцінні функції самопізнання, що вбирають у себе емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе, специфіку розуміння нею самої себе. Самооцінка є стрижнем цього процесу, показником індивідуального рівня його розвитку, його особистісним аспектом, органічно включеним до процесу самопізнання. Самооцінка дозволяє правильно оцінити свій духовний і фізичний стан, свої відносини із зовнішнім світом та іншими людьми. Постійно прислухаючись до голосу свого *Я*, людина звіряє хід своїх думок із внутрішніми і зовнішніми ситуативними і життєвими орієнтирами.

Самооцінка суб'єктивна і не може служити достатньою підставою для самокерованої поведінки. Вона буває адекватною (реальною, об'єктивною) чи неадекватною, яка, у свою чергу, може бути заниженою чи завищеною і обов'язково повинна перевірятися шляхом зіставлення своєї поведінки і її результатів з об'єктивними обставинами та з оцінками інших людей і суспільства. Самооцінка дозволяє правильно оцінити свій духовний і фізичний стан, свої відносини із зовнішнім світом та іншими людьми. Вона сприяє усвідомленню своїх сильних і слабких сторін, стимулює творче зростання.

Б. Г. Ананьєв висловив думку, що самооцінка є найбільш складним і багатогранним компонентом самосвідомості, складним процесом опосередкованого пізнання себе, розгорненим у часі, пов'язаним із рухом від поодиноких, ситуативних образів через інтеграцію подібних ситуативних образів у цілісне утворення (поняття власного *Я*), безпосереднім виразом оцінки інших осіб, що беруть участь у розвитку особистості [5]. Як відзначає А. Г. Спіркін, самооцінка є неодмінною умовою реалізації двох важливих етапів самокерованої поведінки – самоконтролю і самовдосконалення [191].

Самоконтроль є самокерованою поведінкою. Ступінь формування самоконтролю, управління собою у різних людей неоднакова у різні вікові періоди життя, оскільки індивідуальні здібності до самопізнання і самооцінки надзвичайно розрізняються. Формування здібності до самоконтролю вимагає наявності волевого початку в поведінкових актах людини. Проте постійної напруги волі і розуму або свідомих форм психіки не відбувається, тому що багато елементарних форм поведінки і думок прищеплюються людині у процесі виховання і перетворюються на так звані психічні навички або стереотипи, що виконуються не свідомо, автоматично. Саме так формується звичний образ думок, образ психічного реагування і стиль поведінки.

Розрізняють три основні види формування психіки: *стихійне, цілеспрямоване і самоформування*. При тому важливу роль у розвитку будь-якої особистості відіграє *стихійне* формування психіки, що відбувається в результаті спонтанних, непланованих дій на неї. Вулиця, товариші, сусіди, книги, засоби масової інформації – все це впливає на формування психіки. Цілеспрямований вплив на психіку здійснюється за допомогою навчальної і виховної роботи.

Як відомо, процес виховання багатогранний. У ньому формуються потреби й відносини особистості, її бажання, інтереси, прагнення, ідеали, світогляд і переконання. Виховання є вищим прийомом формування психіки. Цей процес ефективний у тому випадку, коли виникає необхідність у самовихованні й постійному самовдосконаленні. «Виховання, що спонукає до самовиховання, – пи-

сав свого часу В. О. Сухомлинський, – це і є, я в цьому глибоко переконаний, сьогодення виховання. Вчити самовихованню набагато важче, ніж організувати недільний відпочинок [195]. Історія багата прикладами того, як виховання переростало у процес самовиховання, обумовлене чітким усвідомленням самого себе і своєї життєвої програми.

Самовдосконалення особистості пов'язано з удосконаленням психіки. Відомо, що самовиховання людини тісно пов'язано з процесом самопрограмування, але не зводиться до нього. Останнє є початковим етапом будь-якого самовдосконалення і його основним методом. Яку б мету не ставила перед собою людина, успіх у її досягненні, головним чином, залежить від того, наскільки ефективно здійснюється її самопрограмування, тобто наскільки міцно сконструйована програма, що підтримується особистісними та соціальними потребами, якою мірою враховується вплив зовнішнього середовища. І. П. Павлов мав у своєму розпорядженні незаперечні наукові факти з області вищої нервової діяльності людини, щоб зробити такий висновок: «Людина є системою надзвичайно саморегульованою, такою, що сама себе підтримує, поновлює, спрямовує і навіть удосконалює» [149, с. 54].

Таким чином, загальну структуру самосвідомості можна зобразити схематично (рис. 1.). Вона відображає основні складові феномену самосвідомості і їх взаємозв'язки.

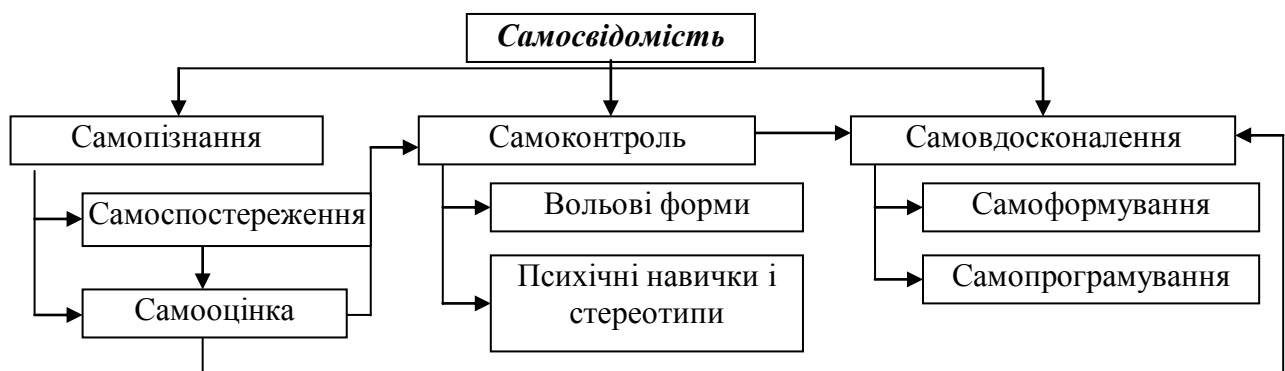


Рисунок 1 – Структура самосвідомості людини

1.3.2. Структура, способи і механізми самопрограмування

Вихідним пунктом процесу самопрограмування є прагнення до досягнення поставленої перед собою мети, дії або життєвої перспективи людини. Нерідко *формування чіткої і стійкої мети* виявляється достатньою умовою ефективного програмування діяльності людини на все життя, коли інтересам її досягнення підкоряються всі інші сторони її життя. Іноді таке програмування здійснюється ще у ранньому дитинстві, під впливом якоїсь вражаючої події або образу, що залишає незабутній слід у пам'яті людини.

– одного з найбільш простих нервових механізмів програмування поведінки. Особливість дії такого механізму полягає в тому, що певний образний подразник, сприйнятий один раз, зберігається в пам'яті людини на дуже тривалий час, іноді на все життя, активно впливаючи на поведінку індивіда. Таким чином, *фіксування* можна вважати мимовільною формою програмування. Слід підкреслити, що активним початком механізму *фіксування* завжди є чуттєвий образ зовнішнього світу (інша людина, конкретна життєва ситуація) або ж образ власного внутрішнього стану. Для того щоб цей механізм працював, потрібні дві додаткові умови: певний (фазовий) стан клітин мозку й виражена емоційгенність ситуації, що викликає мимовільне привернення уваги людини на досить тривалий час. За цих умов чуттєвий образ міцно фіксується у довгостроковій пам'яті й отримує програмуючу функцію.

Програмуюча роль внутрішніх образів може проявлятися й у звичайних умовах при досить високому психічному тонусі. Для цього необхідно, щоб людина періодично активно й цілеспрямовано зосереджувала свою увагу на відповідному образі, намагаючись сприймати його як об'єктивну реальність. Саме в цьому полягає сутність самостійної програмуючої функції суб'єктивних образів, ролі уявлень. *Уявленнями* в психології називають процес відображення в центральній нервовій системі предметів і явищ зовнішнього світу в той момент, коли вони вже безпосередньо не впливають на органи чуття. Уявлення є діючим способом цілеспрямованого впливу на стан фізіологічних систем організму, на психологічні установки, й тим самим на особливості характеру та поведінки людини, на її відношення з іншими людьми і з природою.

Процес самопрограмування психіки допомагає вирішити безліч різноманітних завдань: здобувати необхідні знання, виробляти нові навички, підвищувати рівень самосвідомості та його регулюючий вплив на поведінку і діяльність людини. Ефективність цього процесу значно підвищується, якщо прискорити процес зміни уявлень про власну особистість для того, щоб він трохи випереджав реальні зміни. Рисунок 2 відображає основні складові самопрограмування особистості.

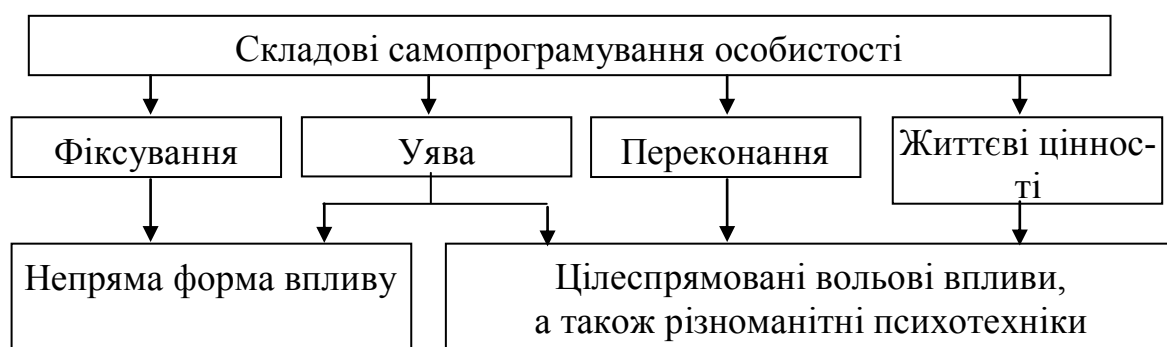


Рисунок 2 – Складові самопрограмування особистості

Особистість людини, мабуть, найбільшою мірою привертає до себе увагу в будь-яких формах соціальної взаємодії. Багато людей часто пов'язують свої життєві невдачі з недоліками своєї зовнішності, навіть якщо це зовсім незначні відхилення від прийнятих канонів. Це уявлення може формувати в них таке стійке переконання, що навіть пластична операція не завжди є кардинальним вирішенням проблеми. Справа в тому, що крім тілесної особистості, даної нам від природи, у кожної людини існує також особистість психологічна, духовна. Змінивши зовнішню форму, але залишивши без зміни образ самого себе, ми можемо наштовхнутися на нову особисту кризу – кризу неузгодженості фізичного й психологічного *Я*.

Відомий в Америці пластичний хірург доктор М. Мольц встановив, що багато пацієнтів очікують, що після косметичної операції і зміни зовнішності негайно почнуться серйозні особистісні зміни. Однак у більшості випадків навіть радикальні зміни не роблять ніякого впливу на реальні проблеми, тому що внутрішній імідж пацієнтів, їхні переконання з приводу самих себе залишаються незмінними. Тільки після досягнення внутрішніх змін доктор М. Мольц зміг продемонструвати видатні результати своєї роботи – зміни особистості. У своїй книзі «Я є Я або як стати щасливим» він доводить, що психічні кризи людини можна самостійно контролювати [135].

Таким чином, уявлення людини про себе складаються на основі оцінки пройденого нею життєвого шляху, соціального стану й відносин з іншими людьми, розуміння рівня свого розвитку й освіти, знання свого характеру, зовнішності, стану здоров'я та інших факторів. Однак за необхідності значну кількість цих якостей можна цілеспрямовано скоригувати не тільки фізичними, але й психічними методами впливу, оснований на активній ролі уявлень. Завдяки регулюючій ролі свідомості людина здатна значною мірою абстрагуватися від реальних впливів зовнішнього світу і за допомогою конкретних уявлень відтворювати дію колишніх подразників або ж, конструюючи нові уявлення на основі старих, цілеспрямовано їх формувати.

Однією з умов самопрограмування психіки, пов'язаних із поведінкою людини, є *формування звичок*. Звички людини відіграють важливу роль у її житті, у досягненні нею життєвих цілей. Недаремно давня китайська мудрість говорить: «Посієш вчинок – пожнеш звичку, посієш звичку – пожнеш характер, посієш характер – пожнеш долю». Залежно від поставлених життєвих цілей людині, як правило, доводиться викорінювати якісь непотрібні або навіть шкідливі звички

і виробляти нові. Особливі труднощі викликають звички, пов'язані з побутовими інтоксикаціями (паління, вживання алкоголю, наркотиків та ін.). У зв'язку з цим корисно згадати слова Сенеки: «Керувати можна тільки чеснотами, а не душевними недугами – їх легше викоринити, ніж приборкати».

До істотних програмуючих механізмів належить також *мова* людини, яка відіграє важливу регулюючу і програмуючу функцію. Ще І. П. Павлов відзначав, що це друга сигнальна система, яка є вищим регулятором людської поведінки. Серед безлічі форм словесного самопрограмування психіки необхідно назвати *самосхвалення* і *самозаохочення*. Хоч ця форма саморегуляції більш властива дітям, вона має певне значення і для дорослих, оскільки сприяє закріпленню та посиленню у свідомості людини її позитивного ставлення до певної програми власної поведінки або діяльності.

Роль протилежних форм саморегуляції відіграють *самосудження* і *самопокарання*. Будучи досить діючим засобом самовиховання, вони являють собою необхідний елемент внутрішньої роботи людської свідомості стосовно розвитку високої вимогливості до власних програм діяльності. Однак слід пам'ятати, що висока вимогливість до себе не повинна сполучатися з постійним невдоволенням собою. Це може призвести згодом до психічного дискомфорту, невіри у власні можливості, що нерідко стає основою формування «комплексу неповноцінності».

Серед інших форм мовної саморегуляції можна назвати ще *самонаказування*, *самопримушування*, *самопідбадьорення*. Програмуюча роль таких активаторів, навіть якщо вони реалізуються у вигляді внутрішньої мови, досить висока. Це описується в багатьох психологічних дослідженнях, у тому числі в області психології спорту. Багато авторів стверджують, що психічні явища, пов'язані з повсякденною організацією і програмуванням психічних процесів і станів людини, являють собою особливі форми самогіпнозу. У той же час зазначені явища виявляються механізмами саморегуляції.

Сьогодні теоретичні погляди на природу гіпнозу досить помітно і впевнено звільнюються від концепцій, що вбачали в ньому ті або інші хворобливі прояви або ж розглядали його як вплив, що послаблює вольову сферу людини. *Гіпноз і самогіпноз* як методи регуляції стану людини інтенсифікують багато психічних процесів і дозволяють одержувати більш виражений і цілеспрямований ефект. Тут можна провести аналогію із системою фізичних тренувань. Кожна людина в природних умовах виконує більший або менший обсяг фізичних рухів. Однак за допомогою цілеспрямованих систематичних фізичних рухів, інтенсифікую-

чих розвиток певних м'язових груп і відповідних рухових функцій, людина може досягнути результатів, що стоять на межі можливого.

Зараз багато авторів, зрозумівши переваги методів, сформованих у багатівіковій практиці гіпнозу і переглянувши під кутом зору сучасних знань його фізіологічні принципи, розробляють на цій основі спеціальні прийоми психічної саморегуляції, що активно використовуються в ході самопрограмування особистості. Індійський автор М. Пауерс у книзі «Самогіпноз» докладно аналізує позитивні сторони цього виду самовпливу. Він вважає, що, активізуючи за допомогою цього методу процеси уявлень, можна створювати міцні системи відносин з навколишньою дійсністю (власні психологічні установки). У такий же спосіб можна формувати внутрішні прагнення, потреби, стійко фіксувати їх у бажаній системі особистісних цінностей і тим самим значною мірою страхувати себе від дій і вчинків, що спричиняються імпульсивними, недостатньо обміркованими спонуканнями.

Підготовка до використання цього методу самовпливу припускає попереднє формулювання чітко осмисленої мети такої роботи. Потім впливає своєрідна внутрішня бесіда із самим собою. Вона повинна проводитися у зовсім спокійній атмосфері легко, неквапливо і ґрунтовно. Найкраще проводити її в затемненій кімнаті в положенні лежачи, цілком розслабивши м'язи й за можливості звільнивши думки від повсякденних турбот. Уявлення свого власного образу, наділеного бажаними якостями, має бути досить яскравим, виразним, динамічним. Необхідно уявляти якнайбільше типових ситуацій, в яких власна поведінка реалізується з урахуванням тих нових якостей, що необхідно сформувати. Найкраще і легше за все вводять себе у стан гіпнозу розумні й фізично треновані люди, тому що розумні люди мають творчу фантазію, а фізичне тренування допомагає умінню добре концентруватися.

Самогіпноз містить у собі такі етапи внутрішньої роботи:

- 1) рішення здійснити таку роботу з чітким формулюванням її цілей і завдань;
- 2) догіпнотична бесіда із самим собою, в якій логічно обґрунтовується необхідність роботи, що починається, обговорюються результати, що мають бути досягнуті після її закінчення, і ті переваги, що мають бути отримані в підсумку;
- 3) фіксація внутрішнім поглядом власного образу, наділеного бажаними якостями (цей етап програмування проводиться у процесі самогіпнозу);
- 4) закріплення нових якостей, набутих за допомогою гіпнозу, реальними діями у постгіпнотичний період.

Наш світогляд заснований на наших уявленнях про оточуючий світ, переконаннях і цінностях, які ми склали за допомогою наших органів чуття, а також

взаємозв'язках між цією інформацією й особистими спогадами і переживаннями. Під переконаннями розуміють тісно пов'язані узагальнення відносно значення та причинно-наслідкового зв'язку меж оточуючого світу, а також нашої поведінки, можливостей й ідентифікації.

За суттю, переконання є судженнями і оцінками стосовно нас самих, інших людей і оточуючого світу. Наші переконання і життєві цінності знаходяться у самій глибині нашої свідомості. Відомо, що кожний досвід, набутий у житті, залишається назавжди десь у глибинах нашого мозку – усе, що ми колись бачили, чули, відчували, куштували на смак або нюхали. За його допомогою відбувається осмислення нової інформації, яка надходить до нашого мозку, і формуються наші переконання. Однак не весь наш досвід є безпосереднім. Ми читаємо книжки, вчимося, пізнаємо щось про оточуючий нас світ, вивчаємо інших людей. Всі ці знання також надходять до нашої нейронної системи. Цей вторинний досвід стає первинним і нашим власним, коли він записується у мозку. Сам процес мислення змінює систему нейронних зв'язків і може формувати та видозмінювати переконання, накладаючи на них «непрямий», опосередкований досвід.

Наші переконання значною мірою залежать і від результатів, що ми одержували в минулому, від наших реальних досягнень. Якщо ми неодноразово й послідовно досягаємо успіху, це істотно підтримує нашу впевненість у собі. Проте зазвичай у житті перемоги чергуються з поразками, і ми інтерпретуємо свою поведінку будь-яким бажаним способом. У цьому процесі немає нічого логічного та раціонального. Песимістично налаштована людина може аналізувати навіть успішну ситуацію й оцінити негативно свою поведінку в ній. Навпаки, людина з позитивною установкою, навіть за умови менших досягнень, знаходить для себе масу виправдань і переконана, що наступного разу їй неодмінно пощастить.

Силу переконань у процесі навчання підтвердив один навчальний експеримент, в межах якого група дітей із середнім (за результатами тестування) інтелектом була вільно поділена на дві однакові підгрупи. Одну отримав вчитель, якому було сказано, що це обдаровані діти; другому повідомили, що це діти, які відстають у розвитку. Рік потому обидві групи були протестовані знову, і трапилось так, що ті, хто потрапив до групи «обдарованих», набрали більше балів у порівнянні з тими, кого навчали із ярликами «учні, що відстають у розвитку». Так, переконання вчителів відобразилося на здібностях учнів [55].

Багато письменників, спортсменів і бізнесменів звертали увагу на те, як сильно їх внутрішній імідж, образ самого себе у власній свідомості впливав на

все, що вони намагались робити. Кажуть навіть, це єдиний по-справжньому важливий фактор для будь-яких людських досягнень. Вплив переконань на наше життя величезний. При тому вони майже не піддаються звичайній логіці або раціональному мисленню. Прописна істина, якщо ти дійсно віриш у те, що можеш досягти мети, то ти досягнеш її, якщо думаєш навпаки, то ніякі зусилля не допоможуть тобі. Наші переконання щодо нас самих і того, на що ми здатні, дуже впливають на нашу продуктивність.

Переконання, що наділяють нас силою, і обмежуючі переконання, тісно пов'язані з нашими очікуваннями. Очікування означає «передчуття» будь-якої події чи результату, або високий ступінь впевненості, що вони здійсняться. Очікування впливає на нашу поведінку залежно від того, на що вони спрямовані. Зигмунд Фрейд із цього приводу писав, що існують певні ідеї, наділені властивістю очікування. Ці ідеї бувають двох видів: уявлення про те, що я роблю якісь дії (так звані наміри), і уявлення про те, що щось відбувається зі мною – власне очікування. Ефект, що їх супроводжує, залежить від двох факторів: по-перше, від ступеня значущості результату для мене і, по-друге, від ступеня непевності очікуваного результату.

Людські переконання й очікування, пов'язані з результатами й особистими можливостями, відіграють важливу роль у формуванні здатності досягти бажаного стану. Виділені З. Фрейдом «намір» і «очікування» належать до того, що у сучасній когнітивній психології одержало назву «очікування «самоефективності» й «очікування результату». Останні з'являються внаслідок припущення про те, що та чи інша поведінка приведе до певних результатів. Очікування самоефективності пов'язані із впевненістю в тому, що людина здатна здійснити дії, які потрібні для досягнення бажаного результату.

Переконання й очікування часто визначають кількість зусиль, що будуть витрачені у стресовій або складній ситуації, а також час, протягом якого вони будуть витрачатися. Сильні позитивні очікування здатні підштовхнути нас до того, щоб витратити максимум зусиль і реалізувати те, про що мріяли. Гарним прикладом впливу сильних очікувань є так званий «ефект плацебо». Щоб його досягти, пацієнтові дають «ліки», у складі яких немає жодного активного лікувального інгредієнта. Якщо людина очікує поліпшень, пов'язаних із цим, незабаром симптоми захворювання дійсно зменшуються. Деякі дослідження «плацебо» привели до приголомшливих результатів. У подібних випадках очікування людини дають поштовх до реалізації латентних, не розкритих дотепер поведінкових ресурсів.

Стосовно до навчання і зміни очікування результат співвідноситься з тим, наскільки людина очікує, що набуті навички або форми поведінки дадуть бажані результати в тій або іншій реальності. Очікування самоефективності пов'язані з повною мірою впевненості людини у власних силах або рівнем здатності навчатися чи діяти таким чином, щоб досягти результату. Успішні дії у складній ситуації може зміцнити впевненість людини в собі. Справа в тому, що у звичайних умовах людина не розкриває свій потенціал цілком, навіть якщо має необхідні для цього навички. І тільки в умовах, які вимагають максимальної самовіддачі, можна оцінити власні можливості. Недарма говорять, що друге дихання приходить тоді, коли вичерпано перше.

Очікування передбачуваних результатів поведінки є первинним джерелом мотивації. Тому відчуття і вчинки людей залежать від цінностей і мотивів, що приписуються очікуваним наслідкам. Сильні очікування позитивного результату спрямовують максимальні зусилля на досягнення бажаного стану. Очікувані наслідки, що сприймаються як негативні, навпаки, призведуть до відсторонення або апатії.

1.3.3. Формування надихаючих переконань та очікувань самоефективності

Спеціалісти нейролінгвістичного програмування (НЛП) виокремлюють переконання надихаючі, які наділяють людину силою і впевненістю у собі, і обмежуючі, які також здатні дуже впливати на психічне і фізичне здоров'я людини. Останні характеризуються певними станами:

1. *Безнадійність* – переконаність людини в тому, що бажана мета недосяжна, незалежно від її можливостей.

2. *Безпорадність* – переконаність людини в тому, що мета досяжна, але вона не здатна її досягти.

3. *Нікчемність* – переконаність людини в тому, що вона не заслуговує бажаної мети через власні якості або поведінку [55, с. 117].

Для того щоб досягти успіху, необхідно змінити подібні обмежуючі переконання, перетворивши їх у надію на майбутнє, упевненість у своїх силах і відповідальність, а також почуття власної необхідності і значущості. Сила очікування є функцією міцності репрезентації наслідку, що очікується. З точки зору тренерів НЛП, чим більше людина здатна бачити, чути й відчувати майбутні наслідки у своїй уяві, тим сильнішим виявиться очікування. Отже, очікування можуть бути посилені за рахунок розширення спектру внутрішніх образів, звуків, слів і відчуттів, асоційованих із ймовірною майбутньою дією або наслід-

ком. Подібним чином очікування можуть бути послабленими за рахунок зменшення якості або насиченості внутрішніх репрезентацій, що асоціюються з потенційними майбутніми наслідками.

Таким чином, очікування можуть бути або «позитивними», або «негативними». Це означає, що вони можуть підтримувати бажані результати чи протистояти їм. Протилежні очікування можуть викликати збентеження або внутрішній конфлікт. Існує ряд засобів і стратегій, що можуть допомогти розвинути позитивні очікування й працювати з негативними. НЛП передбачає два базових підходи до створення або зміни очікувань: роботу безпосередньо із внутрішніми сенсорними репрезентаціями, пов'язаними з конкретними очікуваннями, або – з прихованими переконаннями, що є джерелом цього очікування.

Людям властиво думати, що процес зміни переконань – справа складна й трудомістка, вона супроводжується конфліктами та боротьбою. Проте кожен із нас протягом усього життя природним чином створює і позбавляється сотень або навіть тисяч непотрібних переконань. Ймовірно, складність полягає в тому, що коли ми намагаємося свідомо змінити свої переконання, ми їх придушуємо, не схвалюємо, критикуємо, порушуючи при цьому природний цикл зміни переконань. Якщо взяти до уваги цей цикл і підставити замість нього процес зміни переконань, то він може пройти дуже легко і просто.

Для цього слід пригадати якомога яскравіше ті випадки, коли ми успішно діяли, здійснюючи і підтверджуючи своє переконання, потім проаналізувати свої відчуття. Подумки виконуючи дії, які нам вдається робити добре, ми зазнаємо насолоди і зміцнюємо впевненість у собі, а в результаті наше надихаюче переконання стає більш ефективним і сильним, що дозволить досягти більшого. Для створення додаткового ефекту ми можемо застосувати й методику роботи з параметрами припустимих варіантів внутрішнього образу, створюючи більш живу багатомірну картину, що є відображенням нашого найсильнішого переконання і найбільш мотивованої дії.

Природний цикл зміни переконань можна порівняти зі зміною сезонів року. Нове переконання подібне насінню, посадженому навесні. До літа рослина, що з нього виросла, набирає силу, міцнішає й укорінюється. У процесі свого розвитку їй іноді доводиться боротись за існування з іншими рослинами або бур'янами, що росли в саду до неї. Для цього новій рослині може знадобитись допомога садівника, що захистить її від бур'янів або удобрить ґрунт. Подібно до рослин восени, рано чи пізно переконання виконує свою функцію й починає старіти та слабшати. Однак «плоди» переконання (його позитивні наміри або цілі) «пожинають», відділивши від усього непотрібного. У результаті переко-

нання, що віджили своє, зникають, щоб дати можливість початися новому циклу.

Слід тільки задуматись над тими змінами, що відбувались на різних етапах нашого життя, і ми знайдемо безліч прикладів цього циклу. Стадії природної зміни переконань є ілюстрацією того, як наш внутрішній стан впливає на цей процес. Переконання значною мірою визначає вибір поведінки людини і сильно впливає на актуальне бачення світу. Навіть невеличкі зміни на базовому рівні переконань приводять до змін у поведінці і результатах діяльності. Багато спортсменів-лідерів вважають першим кроком до успіху ранню упевненість у собі, віру у свої сили, яка дуже часто виникає завдяки схваленню вчителем, батьками або формувалась під впливом ролевої моделі.

Так звані природні здібності або таланти не можуть бути пояснені виключно з точки зору генетики, освіти і тренування, – стверджують спеціалісти НЛП. Ця ідея є вкрай важливою для навчального процесу будь-якого рівня, тим більш для вищої освіти, для процесу саморозвитку і самовдосконалення студентів. Готуючись до різних етапів свого життя або кар'єри, ми знову й знову повторюємо цей цикл, що містить у собі такі етапи:

- 1) бажання повірити в те, що ми здатні успішно й майстерно управляти новою ситуацією;
- 2) вступивши до нового етапу й отримавши необхідний для його подолання досвід, ми готові повірити в те, що здатні досягти успіху;
- 3) підтвердження здібностей зміцнює наше переконання в тому, що ми щасливі, спритні й робимо саме те, що нам потрібно.

Таким чином, можна простим способом створювати свої переконання й усунути старі та непотрібні. Слід визначити ті переконання, що надихають і підтримують нас, і використовувати технічні прийоми, щоб створити і закріпити їх. Ми здатні змінювати власні переконання, а після цього із великим ступенем ймовірності почнуться і зміни у зовнішніх обставинах, нашому оточенні та реальних досягненнях. Із неврологічної точки зору, відбувається зміна внутрішніх каналів сприйняття й інтерпретації інформації. Проте ця здатність змінювати переконання, якою володіють усі люди, звичайно не є свідомо використовуваною, а тому знаходиться поза зоною контролю.

Велику допомогу у самопрограмуванні особистості можуть надати технології, запропоновані в рамках НЛП. У їх основі міститься ряд базових принципів, що описують взаємини людини та реальності і відіграють важливу роль у всіх сферах людської діяльності. Одним із них є те, що наш світогляд ґрунтується на наших уявленнях про навколишній світ, переконаннях та цінностях, що ми

склали за допомогою органів чуття і взаємозв'язків між цією інформацією й особистими спогадами та переживаннями.

Наші переконання і життєві цінності знаходяться у самій глибині нашої свідомості. Вони є більш стабільними та постійними, ніж ефемерні почуття або навіть установки. Переконання, що впливають на те, чого ми досягаємо, у більшості пов'язані з тим, у чому ми переконані з приводу самого себе, або якими ми себе сприймаємо з нашим внутрішнім іміджем. Стійке передбачення успіху чи поразки дає підстави для так званих «самовиконуваних пророцтв». Таким чином, очікування сильно впливають на нашу мотивацію, а також висновки, які ми робимо на підставі отриманого досвіду.

НЛП пропонує технічні прийоми для зміни системи переконань, включаючи і найважливіше – внутрішній образ самого себе. Перший крок до зміни переконання відносно самого себе полягає у тому, щоб виявити аспекти нашого уявлення про себе, джерела внутрішнього іміджу. М. Адлер радить скласти список характерних рис, якими ми можемо описати себе. При тому мова йдеться не про те, якими нас бачать інші люди, а про те, як ми самі себе оцінюємо [4].

На підставі кожного слова цього списку може бути складене твердження, що виражає одне або кілька конкретних переконань. Саме вони набагато сильніше впливають на нашу поведінку й одержувані результати, ніж та їхня мала частина, що ми усвідомлюємо. Потім слід перевірити кожне переконання у процесі мислення, щоб упевнитися, які з них є позитивними, а які негативними, і як вони діють у конкретних ситуаціях.

Для початку досить зрозуміти структуру своїх переконань і розходження між ними, що є ключем до вибору того або іншого типу поведінки. Як тільки ми навчимося видозмінювати свої почуття, ми зможемо використовувати надихаючу силу самонастроювання для створення бажаних переконань і будемо легко змінювати деякі з них. Таким чином ми зможемо визначати для себе й успішно використовувати розумову стратегію, що принесе суттєві результати у справі самопрограмування особистості.

Для перевірки її ефективності потрібно поставити собі кілька питань, а саме [55]:

1. Чи виражені наші переконання позитивно?
2. Чи є дане переконання дійсно нашим, а не чийось ще, хто намагається впливати на нас?
3. Чи буде дане переконання позитивно впливати на наше подальше життя та підтримувати нас?
4. Чи є наше переконання динамічним або статичним?

5. Які дії підтримують дане переконання?

Обмежуючі переконання виконують функції «думок-вірусів», що володіють тією ж руйнівною здатністю, що й комп'ютерні або біологічні віруси. Ця думка може перетворитися у «самовиконуване пророцтво» і звести нанівець будь-які спроби зцілення або самовдосконалення. Думки-віруси містять невисловлені припущення, що заважають їх ідентифікації та боротьбі з ними. Вони нерідко створюють нерозв'язну ситуацію «глухого кута», коли людина намагається щонебудь змінити. Успішне подолання таких ситуацій вимагає ідентифікації обмежуючих переконань, які лежать в їх основі.

Ми можемо набути імунітету проти думок-вірусів за рахунок розширення та збагачення наших моделей світу, а також чіткого усвідомлення нашої ідентичності та місії. Якщо ми усвідомлюємо ці глибинні наміри і відредагуємо свої ментальні карти, включаючи до них інші, більш ефективні шляхи здійснення намірів, то переконання можна буде змінити ціною мінімальних зусиль. Обмежуючі переконання можуть бути перетворені або відредаговані за рахунок альтернатив і нових відповідей на запитання зі словом «як». Багато з них з'являються у результаті того, що таке запитання не знайшло потрібної відповіді. Тобто, якщо людина не знає, як змінити власну поведінку, легко створити переконання, що її неможливо змінити.

Переконання нерідко будуються на основі зворотного зв'язку шляхом підтримки та підкріплення, що надходить від значущих для нас людей. Наприклад, ми ідентифікуємо себе і усвідомлюємо власну місію, зважаючи на думку значущих для нас людей, які служать точками відліку у більших системах, членами яких ми себе відчуваємо. Оскільки ці почуття формують каркас для наших переконань і цінностей, встановлення або зміна важливих взаємин здатні вплинути на наші переконання. Відновленням і змінам обмежуючих переконань можуть сприяти такі процедури:

- ♦ визначення й усвідомлення прихованих позитивних намірів;
- ♦ визначення будь-якого невисловленого або неусвідомленого припущення, що лежить в основі переконання;
- ♦ розширення сприйняття, пов'язане з переконанням причинно-наслідкових зв'язків або «комплексних еквівалентів»;
- ♦ надання інформації про те, «як це зробити», і створення альтернативних варіантів здійснення позитивного наміру або мети обмежуючого переконання;
- ♦ прояснення або відновлення важливих взаємин, що формують наше почуття власної місії та значущості, й одержання позитивної підтримки на рівні ідентифікації [55, с. 120].

Поведінка впливає на переконання, по-перше, за рахунок інтерпретації, яку ми надаємо певному вчинку, по-друге, завдяки поступовому створенню і укріпленню внутрішнього іміджу. Тільки після спеціального аналізу стає очевидним, що всі наші дії відповідають матриці переконань і являють собою їх прояв. Вони інтерпретуються у ракурсі переконань і можуть спрацьовувати як позитивно, так і негативно. Розуміючи цей процес і свідомо спрямовуючи його у русло бажаних переконань, ми реально можемо вплинути на стан свого розуму й духу.

Здатність змінювати межі того чи іншого переконання є проявом закону необхідного розмаїття стосовно систем переконань. Згідно з цим законом, якщо ми хочемо досягти певної цілі, то нам слід збільшити кількість способів досягнення цієї мети прямо пропорційно до ступеня потенційної варіабельності системи. Тобто необхідно вносити деяку різноманітність до методів досягнення мети, оскільки самі системи змінюються урізноманітнюються.

Таким чином, звичні почуття можуть легко трансформуватися у деякі глибокі переконання, які майже постійно впливають на поведінку. Тому зміна стратегії мислення може кардинально вплинути на всю нашу діяльність. Уявлення про самого себе, самооцінка певним чином безпосередньо впливають на всі компоненти поведінки, від них залежить успіх всіх наших починань. Ми можемо змінити їх таким чином, щоб вони більшою мірою відповідали свідомим намірам. Для цього їм необхідно оцінити, які саме переконання є надихаючими, стимулюючими до активних дій. Потім слід встановити, які переконання є паралізуючими, що зупиняють людину на шляху розкриття свого потенціалу. Для того щоб встановити правильність обраного напрямку, необхідно виконати такі дії:

- ◆ чітко визначити власні переконання;
- ◆ поміркувати, чи сприяють вони досягненню обраної нами цілі;
- ◆ намагатися зрозуміти, які встановлені нами правила поведінки засновані на даних переконаннях;
- ◆ за необхідності замінити одні свої переконання іншими, які більшою мірою відповідають цілям, що стоять перед нами.

Підготовка до професійної діяльності передбачає формування і розвиток ціннісно-смыслових компонентів самосвідомості. Це важливе завдання періоду навчання у ВТНЗ у процесі становлення особистості як професіонала. Б. Г. Ананьєв звертає увагу на «інтенсивне перетворення» у студентському віці всієї системи ціннісних орієнтацій особистості [6]. Особистісно-професійний розвиток студентів у вищих навчальних закладах безпосередньо залежить від тих сенсів і цінностей, які вони знаходять у професійній діяльності.

Усвідомлення своїх якостей, здібностей, можливостей розвитку сприяє змістовному наповненню навчальної діяльності і збагаченню смислових зв'язків. Через самопізнання студент починає орієнтуватися у навколишньому світі, розуміючи своє місце в ньому. Наявність і усвідомлення значущого сенсу, тобто змістовного компонента професійної діяльності – важлива умова професійного й особистісного розвитку студента.

При тому ступінь усвідомлення істинного сенсу може бути різним. Він визначається виявленням зв'язків даного предмета з мотивами, потребами і цінностями індивіда. У діяльнісному підході А. Н. Леонтьєва породження особистісного сенсу відбувається на підставі постановки цілі відповідно до мотиву і трактується людською самосвідомістю. Він нерозривно пов'язаний із прагненням до самозміни і самовдосконалення. Це довготривалий і багатоаспектний процес, що містить у собі усвідомлений пошук особистісно-значущого сенсу професійної діяльності і пошук особистістю свого життєвого шляху.

Складність і неоднорідність природи особистісного сенсу, двоякість джерел їх породження, формування і розвиток, різноплановість виконуваних ними функцій припускає їх функціонування як складної багаторівневої системи. Більшість як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників проблеми сенсу відзначають той факт, що людині притаманна наявність не одного, а цілого ряду різних сенсів. У психологічній літературі неодноразово робились спроби класифікувати сенси за різними підставами.

Теоретичний аналіз стану цієї проблеми у різних філософських концепціях і психологічних теоріях дозволяє виокремити різноманітні критерії, покладені в основу різних класифікацій. У них сенси подаються у своїх різних якостях: усвідомлені й неусвідомлені, суб'єктивні й об'єктивні, внутрішні та зовнішні, біологічні й особистісні, індивідуальні й соціальні та ін. Крім того, сенси охоплюють широкий спектр функціонування людини і виражаються в таких поняттях, як сенс дії, діяльності, поведінки, життя. Особистісні сенси є поєднаним ланцюгом між різними підсистемами особистості. Це компоненти більш складної системи особистості і вони самі подають систему, організовану у певній ієрархічній послідовності, яка відображає процеси розвитку і функціонування особистості на різних етапах життєдіяльності людини.

Таким чином, методологічною основою формування професійної самосвідомості студентів є процес самопізнання і саморозвитку, зумовлений чіткою обізнаністю самого себе, свого місця у сучасному світі і своєї життєвої програми. Процес самопізнання може допомогти змінити ставлення до самого себе, сприяти виробці більш високої самооцінки і довіри до себе. Все це може спонукати

людину до вирішення щось змінити у своєму житті. Проте ми можемо стати господарями своєї долі тільки тоді, коли візьмемо відповідальність на себе за своє життя. І якщо є план дій і готовність заплатити повну ціну за ці зміни, ми будемо просуватись від досягнення до досягнення.

В основі розвитку професійної свідомості студентів знаходиться процес створення образу «Я-професіонал» на основі формування реалістичних позитивних уявлень про себе. Образ *Я* є внутрішнім механізмом, який створюється думкою рефлексії на основі дії навколишнього середовища. Вже на початковій стадії його формування навколо нього групуються оцінні й афектні установки, додаючи йому якість «гарного» або «поганого». Їх інтерпретація здійснюється під впливом культури, інших людей, а також самого себе.

Підсумковим продуктом самоосвідомості є усвідомлення своєї *Я*-концепції або системи уявлень, що існує у свідомості студента, образів і оцінок, що відносяться до нього. Вона включає оцінку самого себе, а також уявлення про те, як він виглядає в очах інших людей. Таким чином, усвідомлення *Я*-концепції формується під впливом внутрішнього світу і різних зовнішніх факторів. Особливо важливими є контакти з іншими значущими людьми, які, по суті, і визначають уявлення індивіда про себе. На перших етапах практично будь-які соціальні контакти мають формуючу дію. Проте з моменту усвідомлення *Я*-концепція стає активним початком, важливим чинником в інтерпретації його досвіду.

Питання для самоконтролю та перевірки

1. У чому проявляється подвійність свідомості?
2. Як формується самосвідомість?
3. Від чого залежить рівень самосвідомості?
4. З чого складається самопізнання людини?
5. Як протікає процес самоспостереження людини?
6. Що являє собою самооцінка?
7. Як здійснюється самоконтроль?
8. Чим відрізняється стихійне формування психіки від цілеспрямованого?
9. У чому полягає сутність самоформування психіки?
10. Назвіть методи самопрограмування психіки.
11. Яку роль відіграють чуттєві образи і слова в самопрограмуванні психіки?
12. Яку роль відіграють гіпноз та самогіпноз в саморегуляції психіки?
13. Яку роль відіграють сенси і цінності в особистісно-професійному розвитку студентів у вищих навчальних закладах?

1.4. Я-КОНЦЕПЦІЯ ОСОБИСТОСТІ І СПОСОБИ ЇЇ ФОРМУВАННЯ

1.4.1. Я-концепція та її структура

Відкриття так званого образу власного *Я* виявилось значною подією в області психології і педагогіки. У цьому образі втілена наша концепція своєї особистості. *Я-концепція* – *це більш-менш усвідомлена, неповторна система уявлень людини про саму себе, свою поведінку і діяльність*. Як наукове поняття «*Я-концепція*» увійшло до вжитку спеціальної літератури порівняно недавно, можливо, тому в літературі як вітчизняній, так і зарубіжній, немає єдиного його трактування; щонайближче за сенсом до нього знаходиться самосвідомість. Ця проблема розглядається в роботах І. В. Антонова, І. С. Кона, А. Б. Орлова, С. Р. Пантілєєва, В. В. Століна, Т. Шибутані, В. А. Ядова та інших.

Р. Бернс, один із провідних англійських учених в області психології, який серйозно займався питаннями самосвідомості, так визначає це поняття: «*Я-концепція*» – це сукупність всіх уявлень людини про саму себе, пов'язана з самооцінкою [16, с. 28]. Описову складову *Я-концепції* часто називають образом *Я*. Складову, пов'язану з відношенням до себе або до окремих своїх якостей, називають самооцінкою або ухваленням себе. *Я-концепція* індивіда, по суті, визначає те, що він про себе думає, як дивиться на свою діяльність і можливості розвитку в майбутньому.

Я-концепція виникає у людини у процесі соціальної взаємодії як неминучий і завжди унікальний результат психічного розвитку, як відносно стійке і в той же час схильне до внутрішніх змін і коливань психічне надбання. Вона накладає незабутній відбиток на всі життєві прояви людини – з самого дитинства до глибокої старості. Первинна залежність *Я-концепції* від зовнішніх впливів безперечна, але надалі вона відіграє самостійну роль у житті кожної людини. Формування *Я-концепції* людини відбувається у ході накопичення досвіду вирішення життєвих завдань і при оцінюванні їх з боку інших людей, перш за все, батьків і вчителів.

Дослідження, пов'язані з *Я-концепцією*, так або інакше спираються на чотири основні джерела:

1. Основоположні підходи У. Джеймса [52].
2. Символічний інтеракціонізм у роботах Ч. Кулі і Дж. Міда [108].
3. Уявлення про ідентичність, розвинені Є. Еріксоном [220].
4. Феноменалістична психологія в роботах К. Роджерса [170] .

Я-концепція обговорювалася і в інших теоретичних роботах. Проте система понять, розроблена в рамках перелічених вище концептуальних підходів, є найбільш продуктивною. У. Джеймс визначив відмінність двох аспектів, властивих

інтегральному *Я*: *Я*-усвідомлене – процесуальне для рефлексії і *Я*-об'єкт – зміст свідомості, в якій у свою чергу можна виділити такі аспекти, як духовне *Я*, матеріальне *Я*, соціальне *Я*, фізичне *Я*.

У першій половині ХХ століття вивчення *Я*-концепції тимчасово перемістилося із традиційного русла психології в область соціології. Головними теоретиками тут стали Ч. Кулі і Дж. Мід – представники символічного інтеракціонізму. Вони підкреслювали провідну роль соціальних взаємодій як джерела *Я*-концепції індивіда. Надалі Є. Еріксон запропонував генетичну теорію формування еґо-ідентичності.

У літературі, присвяченій *Я*-концепції, можна знайти два її розгорнуті визначення. Перше визначення належить К. Роджерсу [170, с. 50]. Він стверджує, що *Я*-концепція складається з уявлень про власні характеристики і здібності індивіда, уявлень про можливості його взаємодії з іншими людьми і з навколишнім світом, ціннісних уявлень, пов'язаних із об'єктами і діями, і уявлень про цілі або ідеї, які можуть мати позитивну або негативну спрямованість. Таким чином, це складна структурована картина, що існує у свідомості індивіда як самостійна фігура або фон, включає як власне *Я*, так і відносини, в які воно може вступати, а також позитивні і негативні цінності, пов'язані із якостями і відносинами, що сприймає *Я* у минулому, сьогоденні і майбутньому.

У другому визначенні, яке належить Стейнсу, *Я*-концепція формулюється як система уявлень, що існує у свідомості індивіда, образів і оцінок, які належать самому індивіду. Вона включає оцінні уявлення, що виникають у результаті реакцій індивіда на самого себе, а також уявлення про те, як він виглядає в очах інших людей; на основі останніх формуються і уявлення про те, яким він хотів би бути і як він повинен поводитися. Отже, незважаючи на використання терміна *Я*-концепція в однині, він позначає безліч охоплених індивідом установок.

К. Роджерс використовував феноменалістичний підхід у розумінні *Я*-концепції, який ґрунтується на таких положеннях [171, с. 62]:

- ♦ поведінка залежить від ракурсу індивідуального сприйняття, цей ракурс за своєю природою суб'єктивний;
- ♦ будь-яке сприйняття індивіда переломлюється у феноменальному полі його свідомості, центром якої є *Я*-концепція;
- ♦ *Я*-концепція – це одночасно і уявлення, і внутрішня суть індивіда, яка тяжіє до цінностей, що мають культурне походження;
- ♦ *Я*-концепція регулює поведінку;

♦ *Я*-концепція володіє відносною стабільністю і обумовлює досить стійкі схеми поведінки;

♦ розбіжності між досвідом індивіда і його *Я*-концепцією нейтралізуються за допомогою механізмів психологічного захисту;

♦ головною мотивацією будь-якої людини є прагнення до самоактуалізації.

Таким чином, *Я*-концепція є сукупністю всіх уявлень індивіда про себе, пов'язаною з їх оцінкою і очікуванням відповідної поведінки. Всі три елементи установки можна конкретизувати таким чином [16, с. 12]:

1) образ *Я* – уявлення індивіда про самого себе;

2) самооцінка – оцінка цього уявлення, яка може володіти різною інтенсивністю, оскільки конкретні риси образу *Я* можуть викликати більш-менш сильні емоції, пов'язані з їх ухваленням або засудженням;

3) потенційна поведінкова реакція, тобто ті конкретні дії, які можуть бути викликані образом *Я* і самооцінкою.

У зв'язку з практичною значущістю *Я*-концепції як основи для самопізнання, саморозвитку і самовдосконалення студентів розглянемо докладніше ці три основні складові.

1. Когнітивна складова або «Образ *Я*».

Власні уявлення про себе індивід, як правило, вважає переконливими незалежно від того, ґрунтуються вони на об'єктивному знанні або на суб'єктивній думці. Предметом сприйняття людини можуть, зокрема, стати його тіло, його здібності, його соціальні відносини і безліч інших особистісних проявів. Всі ці елементи – це спосіб охарактеризувати себе, неповторність кожної особистості через поєднання її окремих рис. При цьому встає питання про істинність образу *Я*, про те, чи може людина пізнати саму себе, наскільки об'єктивна її самооцінка. Пізнання людиною самої себе не може бути ні вичерпним, ні вільним від оцінних характеристик і суперечностей. Цим пояснюється виділення другої складової *Я*-концепції.

2. Емоційно-оцінна складова *Я*-концепції або самооцінка.

Це ставлення до себе – до своїх якостей, можливостей, фізичних і духовних сил. Це особиста думка про власну цінність, яка виражається в установках, властивих індивідові. Таким чином, самооцінка відображає ступінь розвитку у людини відчуття самоповаги, відчуття власної цінності і позитивного ставлення до всього того, що входить до сфери її *Я*.

Тому низька самооцінка припускає неприйняття себе, самозаперечення, негативне ставлення до своєї особистості. Синонімами негативної *Я*-концепції можна назвати в цьому випадку негативне ставлення до себе, неприйняття себе,

відчуття своєї неповноцінності. Ці терміни використовуються як взаємозамінні в багатьох роботах, присвячених *Я*-концепції. Самооцінка відіграє дуже важливу роль в організації результативного управління своєю поведінкою, без неї важко або навіть неможливо самовизначитися в житті. Правильна самооцінка надає людині етичне задоволення і підтримує її людську гідність.

3. Поведінкова складова *Я*-концепції полягає у потенційній поведінковій реакції, тобто конкретних діях, які можуть бути викликані образом *Я* і самооцінкою. Будь-яка установка – це емоційно забарвлене переконання, пов'язане з певним об'єктом. У даному випадку об'єктом є сам носій установки. Завдяки цьому всі емоції і оцінки, пов'язані з образом *Я*, є дуже сильними і стійкими, що сильно впливає на діяльність людини, її поведінку, взаємини з оточуючими.

Виокремивши три основні складові *Я*-концепції, не слід забувати про те, що образ *Я* і самооцінка лише умовно концептуально розрізняються, оскільки в психологічному плані вони нерозривно пов'язані. Тому глобальна *Я*-концепція розглядається як сукупність установок людини, які можуть мати різні ракурси або модальності. Зазвичай виділяють принаймні чотири основні модальності самоустановок.

1. Реальне *Я* – установки, пов'язані з тим, як людина сприймає свої актуальні здібності, ролі, свій актуальний статус, тобто з її уявленнями про те, якою вона є у теперішньому часі.

2. Дзеркальне *Я* – установки, пов'язані з уявленнями людини про те, якою її бачать інші. Вони виконують важливу функцію самокорекції прагнень людини і її уявлень про себе. Цей механізм зворотного зв'язку допомагає утримувати *Я*-реальне в адекватних межах і залишатися відкритим новому досвіду через взаємозворотний діалог з іншими і з самим собою.

3. Ідеальне *Я* – установки, пов'язані з уявленням людини про те, якою вона хотіла би стати. Вони формуються як певна сукупність бажаних якостей і характеристик. Ідеальний образ складається з цілого ряду уявлень, що відображають сподівання і прагнення людини, які вона хотіла б бачити у собі, а також ролей, які хотіла б виконувати. Суперечності між реальним і ідеальним *Я* складає одну з найважливіших умов саморозвитку особистості.

Окрім трьох основних модальностей установок, запропонованих Р. Бернсом, багато авторів виділяють ще одну, яка відіграє особливу роль.

4. Конструктивне *Я* (*Я* у майбутньому). Саме йому властиве звернення у майбутнє і побудова проектної моделі *Я*. Головна його відмінність від ідеального *Я* полягає в тому, що він пронизаний дієвими мотивами, які особистість сприймає і ставить для себе як досяжну реальність.

Необхідно відзначити, що будь-який з образів *Я* має складне, неоднозначне за своєю будовою походження, що складається з трьох аспектів ставлення: фізичне, емоційне, розумове *Я*. Для практичної психології і педагогіки плідним є бажання ряду авторів подати схему *Я*-концепції у вигляді ієрархічної структури (рис. 3).

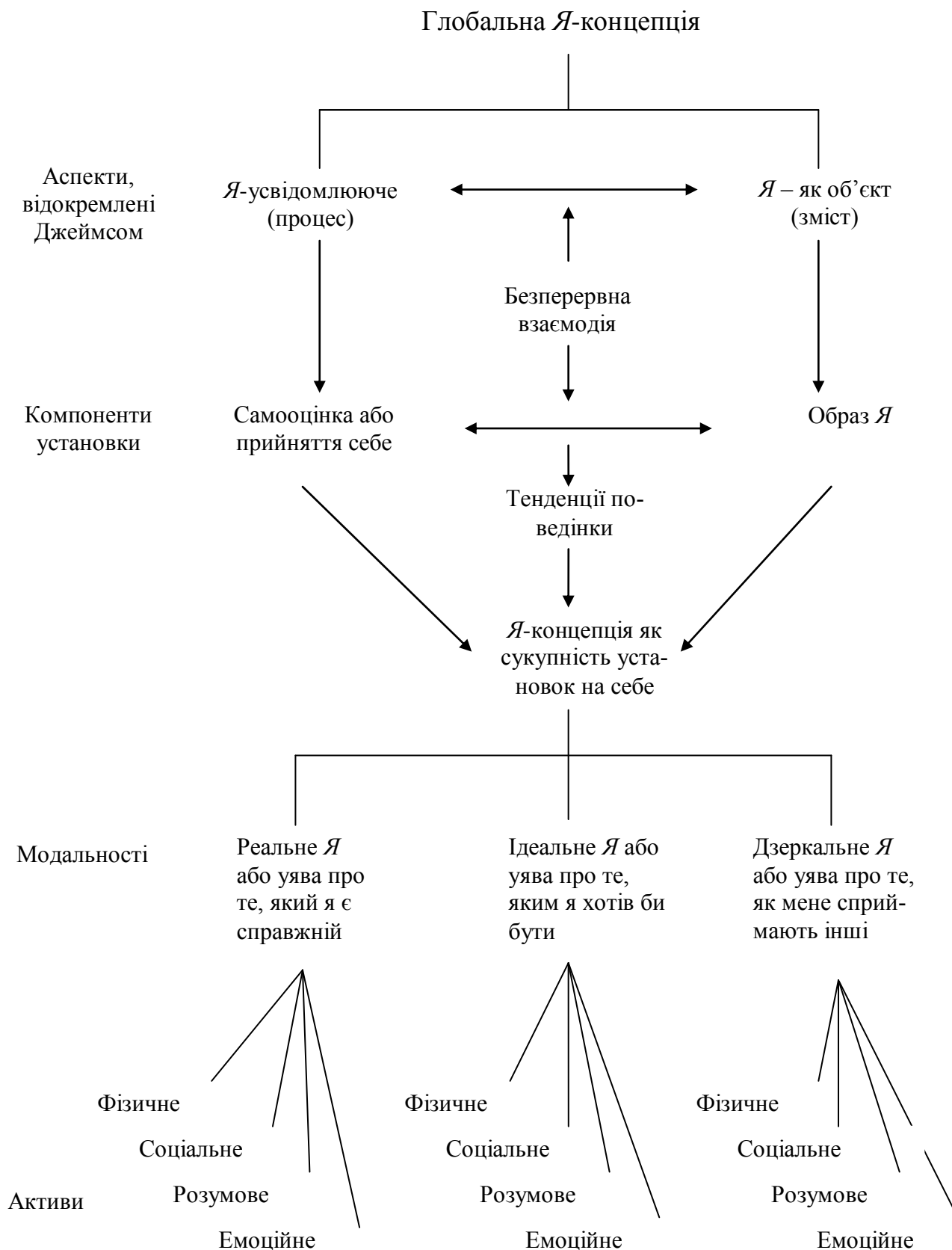


Рисунок 3 – Структура Я-концепції

Глобальна *Я*-концепція, як бачимо на рисунку, містить різні грані індивідуальної самосвідомості. Це «потік свідомості», в якому У. Джеймс виділив два елементи – *Я*-усвідомлене і *Я*-об'єкт. Проте цей поділ умовний, у реальному психічному житті ці елементи зливаються і утворюють єдине, практично нерозривне ціле.

Я-концепція не є статичною, вона динамічна психологічна освіта, її формування, розвиток і зміна обумовлені чинниками як внутрішнього, так і зовнішнього порядку. Фундаментально впливає на формування *Я*-концепції і на процес соціалізації особистості сім'я. З віком все більш вагомим у її розвитку стає значення досвіду спілкування і взаємодії людини з іншими людьми: у школі, в університеті, у різних неформальних групах, у суспільстві, а також у процесі професійної діяльності. Проте з моменту свого зародження *Я*-концепція сама стає активним початком, важливим чинником в інтерпретації досвіду.

Численні експериментальні та клінічні дослідження психологів неспростовно довели, що нервова система людини не в змозі відрізнити фактичну ситуацію від ситуації, створеної яскраво і в деталях нашою уявою. Це дозволяє студентам синтезувати або штучно відтворювати і контролювати практичний досвід у лабораторії своєї свідомості. Тому образ власного *Я* може стати ключем до усвідомлення особистості студента і його поведінки. Цей образ визначає і межі його можливостей – те, що він здатний або нездатний зробити. Розширюючи межі образу, він розширює горизонти своїх можливостей.

При цьому слід пам'ятати:

по-перше, усі наші дії, почуття, вчинки (навіть здібності) завжди погоджуються з образом власного *Я*;

по-друге, своє уявлення про себе цілком можна змінити, бо незліченні історії свідчать про те, що ніколи не пізно змінити образ власного *Я*, а отже, почати нове життя.

Ми повинні орієнтувати себе на очікування успіху в житті й розуміти, що ті умови, які будуть перешкоджати в цьому, теж створені людьми. Вони є результатом обмеженої уяви й перестануть існувати, як тільки ми зможемо розвинути свою уяву. Цьому сприятиме постійне самовдосконалення. Коли ми виробимо в собі нові уявлення, то наше подальше просування шляхом успіху стане практично безперешкодним. Це є закономірним результатом правильного живлення наших думок плюс тренування мислення. Наші звички не є закладеними в нас природою, вони являють певну відповідну реакцію, що виникає і закріплюється завдяки багаторазовому повторенню.

1.4.2. Роль позитивного мислення в усвідомленні Я-концепції

Відомо, що чим вище частка позитивних уявлень людини про себе, тим більш комфортним є її життя. Тому життєва позиція людини, орієнтованої на успіх, повинна формуватися за допомогою позитивного мислення. Суть його полягає в тому, щоб, з одного боку, укріплювати позитивний образ власного *Я* під впливом вдалих вчинків, а з іншого боку, не дати йому руйнуватися під впливом невдач. Тільки за умови такого ставлення до себе і до своїх дій психологічний образ *Я* може надавати зворотну дію на природну суть людини.

Психологія образу власного *Я* проливає нове світло на концепцію позитивного мислення і пояснює, чому воно в одних випадках дає позитивний результат, а в інших – ефект відсутній. Річ у тому, що позитивне мислення проявляє себе тільки тоді, коли воно збігається з уявленнями людини про саму себе. Якщо такого збігу немає, то слід змінювати своє уявлення. Все, що ми робимо в житті, залежить від наших внутрішніх установок. Наш успіх практично багато в чому залежить від того, наскільки позитивним є наше ставлення до життя, наш настрій. Саме від нашого мислення залежить, які ми вчинки здійснюємо, а вони, відповідно, впливають на відчуття і поведінку людей. При тому необхідно вірити не тільки в себе, але і в успіх своєї справи.

Що б не зробила людина, яка бачить себе тільки у позитивному світлі, її самооцінка не постраждає. Така неузгодженість вчинків і уявлення про себе веде до появи цілого набору особистісних захистів, що допомагають людині якось пояснити собі й іншим власні промахи й гріхи. Наприклад, захисну реакцію виконує механізм забування-витиснення. Кожен на своєму власному досвіді знає, що витісняються, насамперед, ганебні вчинки, а іноді вони навіть перефарбовуються на гарні.

Тому життєва позиція людини, орієнтованої на успіх, має формуватися за допомогою позитивного мислення. Тільки при такому ставленні до себе і до своїх дій психологічний образ *Я* може впливати на природну сутність людини. При цьому успіхи підкріплюються, а невдачі виконують коригувальну функцію. Щаслива людина подумає, що невдача є наслідком якихось недоліків, що наступного разу треба обов'язково їх усунути. Відома приказка говорить, що на помилках людина вчиться, а при невдачах у неї «опускаються руки». Крім того, визнано, що саме успіх сприяє успіху, і в такої людини «виростають крила».

Упевненість у тому, що ми налаштовані активно й позитивно, дозволить нам контролювати умови, в яких ми знаходимося. Завдяки цьому ми зможемо змусити обставини працювати на нас, а не проти нас. При тому винятково важлива цілеспрямованість, тому краще не потрапляти під вплив менш цілеспрямованих

людей, яких, на жаль, набагато більше. Одна з головних складових успіху – це абсолютна впевненість у правоті своєї справи і цілеспрямованість, а будь-який справжній успіх завжди починається з того, що людина знаходить віру в себе.

Аналогічні розміркування простежуються у науковій літературі, присвяченій *Я*-концепції. Відомо, що ті, в кого вона позитивна, легше справляються із стресом. Ще одна розповсюджена думка полягає в тому, що чим вище самоповага, тим очевидніше схильність позитивно реагувати на нові завдання [157]. Існує чимало доказів того, що однією з необхідних умов упевненості є світле сприйняття людиною світу. У сприятливих умовах індивід здатен ризикувати. Це доводить, що оптимістичний погляд на власні можливості дуже корисний. Люди, впевнені у здатності щось зробити, спробують здійснити це і, ймовірно, досягнуть успіху.

Метод позитивного мислення не можна застосовувати до якихось конкретних зовнішніх обставин, окремих негативних звичок і якостей характеру. Зовсім неможливо позитивно сприймати яку-небудь конкретну ситуацію, якщо збереглося негативне уявлення про себе. Однак не можна й обманювати себе або намагатися переконати себе в тому, у що насправді не віриш. Потрібно мати адекватне реалістичне уявлення про самого себе, свої переваги й недоліки. Наш образ власного *Я* має бути досить близькою копією нашого справжнього *Я*. Опанувавши психологію образу власного *Я*, ми створюємо базу для самонавіювання. При цьому, на думку авторів [4], не можна критикувати себе, виражати невдоволення собою; принижувати себе.

У результаті ми будемо почувати себе звичайними людьми, що мають право на недоліки. У той же час ми відчуємо, що нашому особистісному *Я* властиві цінність і гідність. Ми обмежуємо себе і свої здібності, коли дозволяємо собі негативні думки і емоції й, у буквальному розумінні слова, душимо наші життєві сили і творчий потенціал. Якщо ж наш образ відповідає дійсності і може бути предметом гордості, тоді з'явиться стійке відчуття впевненості у своїх силах, і ми без особливої напруги зможемо знайти привід для самовираження і самореалізації.

Один із найбільш продуктивних способів змінити власні ментальні звички і майбутнє спрямування свого життя – сісти на дієту на 21 день під назвою «позитивне ментальне мислення». Впродовж цього періоду студенти повинні щодня підтримувати повну узгодженість своїх думок і дій з наміченими цілями і образом тієї людини, якою вони хочуть стати. Такий період часу необхідний, оскільки доросла людина потребує від 14 до 21 дня для вироблення нових зви-

чок мислення. Проте звичайне позбавлення від негативних звичок вимагає досить тривалого часу. Для цього слід зробити ряд таких щоденних дій:

1. *Візуалізація* – це найбільш могутній спосіб модифікування образів, у результаті застосування якого вони стають реальністю. Ці образи підсилюють бажання, поглиблюють віру, сприяють зміцненню сили волі людини і її наполегливості. Їх потужність виняткова. Візуалізація характеризується такими параметрами:

- частота уявлення нових образів (бажано це робити постійно);
- чіткість або ясність уявлень;
- інтенсивність, яка полягає у кількості емоцій в одній уявній картинці;
- тривалість часу, протягом якого утримується у свідомості картина бажаного.

За допомогою візуалізації можна переконати свою підсвідомість у неодноразовій побудові успіху. У результаті вона почне управляти словами, вчинками й емоціями так, щоб вони відповідали образам уявного успіху і сприяли його досягненню.

2. *Твердження*. Вони повинні бути позитивними, належати до теперішнього часу і мати особистісний характер. Твердження, по суті, є командами, що даються свідомістю ї підсвідомості. Вони стирають стару інформацію і закріплюють нові позитивні думки і вчинки.

3. *Вербалізація* або вимовлення тверджень вголос наполегливо й емоційно, стоячи перед дзеркалом. При тому слова, що вимовляються, мають бути позитивними і наполегливими.

4. *Виконання ролі*. Необхідно рухатися, говорити і поводити відповідно до свого ідеального образу.

5. *Підживлення свого мозку словами й образами*, що узгоджуються з напрямом зростання. Для цього необхідно регулярно читати книги і журнальні статті за своєю спеціальністю, із суміжних дисциплін і загальнокультурного характеру.

6. *Позитивне спілкування* або контакти з потрібними людьми. Товаришуйте з переможцями. Проявляйте особливу обережність при виборі друзів і приятелів. Результати досліджень свідчать, що вибір групи з «негативною репутацією» вже достатній для того, щоб приректи людину на промахи і низькі досягнення у житті. Наше оточення – це люди, з якими ми себе асоціюємо і неусвідомлено переймаємо відносини, звички, поведінку і думку інших людей.

7. *Навчання інших* того, чого ми навчилися самі. Намагаючись висловити і роз'яснити комусь нову концепцію, ми самі розуміємо її ще краще. Насправді,

ми знаємо предмет настільки, наскільки можемо навчити інших людей так, щоб вони його зрозуміли і застосовували у своєму житті і діяльності [4]

Ці методи ментального програмування працюють чітко і надійно. Вони необхідні для особистісного і професійного зростання. Щоб максимально застосовувати ці методи, потрібне сильне бажання самовдосконалення. Необхідно володіти здатністю вірити і терпляче, наполегливо працювати, знаючи, що існує кумулятивний ефект від вкладених зусиль.

1.4.3. Уява в системі Я-концепції

У житті людини дуже важливу роль відіграє уява. *Уява – це здатність уявляти відсутній або реально неіснуючий об’єкт, утримувати його у свідомості й подумки маніпулювати ним.* Згідно з думкою відомого шотландського філософа Д. Стюарта, дар уяви є чудовою пружиною людської діяльності і ключем до вдосконалення самої людини. Людина завжди якимось чином щось відчуває або щось робить відповідно до тих уявлень про себе і оточуючих, які, на її думку, є правильними. Таким є фундаментальний закон нашого мислення, таким є склад нашого розуму.

Уява є особливою формою людської психіки, що стоїть окремо від інших психічних процесів і разом з тим посідає проміжне положення між сприйняттям, мисленням і пам’яттю. Специфічність її полягає в тому, що уява характерна тільки для людини й дивним чином пов’язана з діяльністю організму. Бажання зрозуміти та пояснити феномен уяви привернуло увагу до психічних явищ ще у стародавні часи й продовжує його стимулювати в наші дні. Людство дотепер майже нічого не знає про механізм уяви, у тому числі про його анатомо-фізіологічну основу. Ще й досі не розглянуті питання про те, де у мозку людини локалізована уява, з роботою яких відомих нам нервових структур вона пов’язана. Принаймні про це ми знаємо набагато менше, ніж про відчуття, сприйняття, увагу та пам’ять, що вивчені значно краще.

Завдяки уяві людина діє, розумно планує свою діяльність і керує нею. Майже вся людська матеріальна й духовна культура є продуктом уяви і творчості людей. Вона має величезне значення для розвитку й удосконалення людини, а також виводить її за межі її теперішнього існування, нагадує їй про минуле, відкриває майбутнє. Минуле, зафіксоване в образах пам’яті, згадується завдяки силі волі, майбутнє виявляється у мріях і фантазіях. Уява є основою наочно-образного мислення, що дозволяє людині орієнтуватися в ситуації та вирішувати завдання без безпосереднього втручання певних дій. Вона багато в чому допомагає їй у тих випадках життя, коли практичні дії неможливі, ускладнені, просто недоцільні або небажані.

Від сприйняття, процесу прийому і переробки людиною різної інформації, який завершується формуванням образу, уява відрізняється тим, що її образи не завжди відповідають реальності, у них є елементи фантазії та вимислу. *Якщо уява малює у свідомості такі образи, яким ніщо або мало що відповідає в дійсності, то вона називається фантазією. Якщо ж вона націлена на майбутнє, її називають мрією.* Розум людини не може знаходитися у бездіяльному стані, тому люди так багато мріють. Установлено, що людина за власним бажанням не може припинити потік думок, зупинити уяву. У процесі життєдіяльності людини уява виконує ряд специфічних функцій:

1. Подання дійсності в образах, що дає можливість користуватися ними, вирішуючи завдання.
2. Регуляція емоційних станів і здатність хоча б частково задовольняти велику кількість своїх потреб, а також знімати породжувану ними напруженість.
3. Довільна регуляція пізнавальних процесів і станів людини. За допомогою майстерно створюваних образів людина може звертати увагу на потрібні події. За допомогою образів вона одержує можливість керувати своїм сприйняттям, спогадами, висловлюваннями.
4. Формування внутрішнього плану дій, тобто здатності виконувати їх мисленнєво, маніпулюючи образами.
5. Планування і програмування діяльності, складання програм процесу та їх реалізації, оцінка їх правильності [97].

За допомогою уяви людина може керувати психофізіологічними станами організму, налаштовувати його на майбутню діяльність. Відомі факти, що свідчать про те, як за допомогою уяви, чисто вольовим зусиллям людина може впливати на органічні процеси: змінювати ритміку подиху, частоту пульсу, кров'яний тиск, температуру тіла та ін. Дані факти лежать в основі аутотренінгу, який широко використовується для саморегуляції.

Наша нервова система не в змозі відрізнити реальну ситуацію від уявної. Вона автоматично реагує на інформацію, що надходить із головного мозку. Тому те, що ми думаємо або уявляємо, для нас є справжнім. Феномен гіпнозу полягає в тому, що гіпнотизер доводить об'єкт до стану, коли той починає вірити беззастережно у правдивість його тверджень, а отже, і поводить відповідно.

Більшість людей малюють у своїй уяві ситуації з минулого, коли вони зазнали невдачі, і тим самим фактично надають можливості своїй уяві руйнувати свої потенційні можливості. Мало хто вміє розвивати в собі здатність візуально уявляти майбутнє у вигідному для себе світлі. Замість того, щоб переносити свій досвід із минулого в сьогодення, ви повинні навчитися переносити у дійс-

ність своє майбутнє. Коли ми стаємо на шлях самовдосконалення, нам необхідно вчитися «бачити» себе у майбутньому, тобто уявляти собі, що вже маємо всі риси і якості, які хочемо розвинути в собі. Перш ніж стати кимось, ми повинні уявляти собі візуально те, що ми хочемо, наші цілі та наш результат.

Візуалізація, на думку К. Тернер, є вирішальним чинником для успіху, і це одна з причин, чому ми наділені уявою. Треба уявляти наочно бажане, концентрувати свою увагу на тому, чого ми хочемо, спробувати побачити це. Потрібно уявити це живо й точно, і наші емоції відгукнуться позитивно, а слідом за ними наша фізіологія відповість на наші команди. Необхідно практикувати це постійно і спробувати побачити себе так, начебто ми вже насправді досягли того, чого хотіли [198, с. 199].

Таким чином, не справжня природа речей визначає наші вчинки і почуття, а їхні уявні образи. Якщо перекручено уявний образ, то реакція на зовнішні подразники не буде відповідати обставинам. Ми автоматично реагуємо на те, що, на нашу думку, є істиною. Розуміння того, що наші дії, почуття і поведінка є всього лише результатом наших уявлень і переконань, дає нам значні переваги для зміни властивостей особистості. Так, людина може бути загіпнотизована сама собою на неправильні уявлення, оскільки сила гіпнозу полягає в переконанні.

У процесі звільнення людини від самогіпнозу велику роль відіграє розслаблення. Адже наші переконання і звички склалися також без примушування. Тільки цілком розслабившись, відпустивши лещата, в яких людина тримає себе, свою уяву, творчість, можна перейти на інший рівень самосприйняття. Наприклад, тільки у розслабленому стані заїка може цілком нормально говорити. Тому психотерапевти радять періодично розслаблюватися, відмежовуватись від вантажу проблем і турбот. Тут діє принцип навіювання, коли слова, дії і навіть стан розуму впливають на інших. Мова йдеться про телепатію. Те, що і як ми говоримо, дуже важливе для навіювання. Проте не менш важливо й те, що ми робимо. При тому думки являють собою найбільш важливий спосіб та інструмент навіювання, оскільки саме вони контролюють тон голосу і до певної міри наші дії.

Навіювання відрізняється від самонавіювання тим, що перше ми використовуємо, коли свідомо або підсвідомо впливаємо на інших, у той час як за допомогою другого ми впливаємо на самих себе. Для того щоб ми могли навіяти щось іншій людині, її мозок повинен знаходитись у нейтральному стані й бути відкритим для нас. Навіювання є одним із найтонших і наймогутніших принципів психології. Ми використовуємо його завжди, коли говоримо й думаємо, але

якщо ми не усвідомлюємо різниці між негативним і позитивним мисленням, можемо не досягти успіху, а навпаки, зазнати поразки. Ми можемо навіяти тільки те, у що віримо самі.

Віра – це стан розуму, який може бути викликаний або створений завдяки постійному повторенню будь-якої думки. Якщо вірити в те, що досягнеш своєї мети, то обов'язково її досягнеш. *Я*-концепція, віра в самого себе передують отриманим результатам, пророкують і визначають їх. Лінія поведінки завжди погоджується із системою уявлень про себе. Змінивши уявлення, ми починаємо негайно змінюватися й самі.

Наш зовнішній світ – це вираження внутрішнього світу. Не можна мислити, почувати або поводитися зовні іншим способом, не змінивши своєї програми, концепції самого себе або того, що знаходиться всередині. Можна почати уявляти себе такими, якими ми хочемо бути, а не такими, якими є насправді. Успіх визначається значною мірою нашим очікуванням. Позитивні зміни стають можливими завдяки тому, що наші уявлення про себе суб'єктивні, а не об'єктивні. Вони засновані не на фактах, а на враженнях, що сприймаються нами як щирі.

Завдяки особистісній *Я*-концепції ми можемо досягти того, про що думаємо більшу частину часу. Наші домінантні думки й прагнення стають реальністю. Такі зміни у самих собі, що дозволяють одержати радість від життя, даються зовсім непросто, вони вимагають значних зусиль. Ми повинні бути готові дисциплінувати власне мислення, сконцентрувавши його винятково на обраному предметі, відкинувши все непотрібне. Результати, що ми при цьому одержимо, цілком компенсують витрачені зусилля. До розвитку *Я*-концепції висуваються три вимоги, що є ключовими для зміни напрямку життя:

по-перше, щире бажання змінитися;

по-друге, позитивне ставлення до себе і своїх можливостей;

по-третє, бути наполегливим у досягненні цілей.

Таким чином, успіх людини значною мірою залежить від її уяви. Це психічна проекція образів, яка є головним інструментом в оволодінні практикою психічного самовдосконалення. Силою тільки натренованої уяви можна, за бажанням, добродійно впливати на своє душевне й фізичне самопочуття. Для цього необхідно навчитися створювати образи, бачити внутрішнім зором зміст та інтенсивність уявлюваної дійсності і підсилювати її вплив на організм концентрацією думки. Тоді розум почне перетворювати її на реальність. Психічна проекція образів схожа на зразок телекомунікації, тобто створення інформації у вигляді образів-картинок або мислеформ. Використовуючи спрямовану уяву, можна дося-

гти вражаючих результатів у досягненні бажаного самопочуття і душевного стану.

Підготовчі вправи для розвитку уяви

1. Сядьте на стілець. Заплющіть очі та розслабте тіло. Зосередьтеся. Осмисліть і поясніть собі реальні причини свого самопочуття, душевного стану. Не відволікайте увагу на інші теми.

2. Внутрішнім голосом навіюйте такі установки: «Я хочу відчувати себе так, як цього побажаю. Я запам'ятовую відчуття цього нового стану і зберігаю у своїй пам'яті».

3. Минуле може перетворитися на реальність і впливати на неї. Якщо це негативні образи минулого, використовуйте методи «стирання» небажаних, негативних спогадів.

4. Сфокусуйте свою увагу на новому відчутті, і думка набуде нового стану. Потрібно створити нове сьогодні, і воно принесе образ здорового і щасливого реального майбутнього. Його творець – образне мислення.

5. Потрібно опанувати незвичайну силу уяви, що створює можливість фокусування на особливих аспектах реальності, що необхідна для впливу на організм. Починайте мислити образами. Для початку найпростішими. Створюйте подумки мислеобрази того, що принесе вам позитивні спогади.

6. Внутрішні сили дремають, їх потрібно розбудити бажанням, для якого потрібен стимул. Ним може стати, наприклад, шлях до самозцілення. Створіть у своїй уяві позитивні мислеформи. У них ви повинні побачити себе здоровими й бадьорими [139].

Концепція концентрації думки і спрямованої уяви полягає в тому, щоб тренувати це мистецтво поступово, не прискорюючи події, використовуючи спеціальні вправи щодня по 10–15 хвилин. У результаті людина навчиться досягати бажаного. Це буде успіх, досягнутий інтенсивною працею і концентрацією усіх сил. Вправи, націлені на формування образного мислення, – це одне із завдань у практиці психічного самовдосконалення. Якщо ви будете розвивати свою уяву і керувати нею, ви зможете досягти поліпшення свого здоров'я і душевного самопочуття, зможете зміцнити віру у свої здібності, впливати інтелектом розуму на свій організм, на свої дії і вчинки.

Змушуйте себе дивитися з подвоєною увагою на те, що розглядаєте, раптово фокусуйтеся на чіткому зображенні. Головне – розвинути звичку виробляти для внутрішньої роботи більшу, ніж необхідно, кількість енергії. Залучіть свою волю до роботи. Опануйте мистецтво спрямованої уяви.

Вправи, що розвивають образне мислення й уяву

1. У положенні із заплющеними очима подумки намалюйте будь-який образ. Потім, не відкриваючи очей, олівцем намалюйте створений вами уявний образ на папері в декількох варіантах. Після цього відкрийте очі й порівняйте із тим, що ви намалювали в уяві. Тренуйте цей прийом, досягаючи точної відповідності уявлюваного і намальованого.

2. Поставте предмет (наприклад, вазу) на стіл. Поверніться до неї спиною або вийдіть у сусідню кімнату і заплющіть очі. У своїй уяві візуально відтворіть точну копію цього предмету, де він стоїть. Після цього попросіть кого-небудь, щоб його переставили в інше місце. Потім неквапливо створюйте його образ і внутрішнім зором визначте нове місцезнаходження. Подумки створений образ має збігтися з реальним, і тільки тоді ви визначите нове місце, куди він перенесений. Після цього можна перевірити, чи вірно ви визначили місцезнаходження предмета.

3. Покладіть олівець на підлогу. Випряміться, потім нагинайтесь за ним. Міцно стискайте олівець у руці. Уявіть, що в руках у вас важка гиря. З величезним зусиллям, із напруженням всіх м'язів тіла ви її піднімаєте на рівень плеч, а потім на витягнутій руці вгору над головою й опускаєте назад на підлогу. Після цього від уявлюваної напруги розслабте всі м'язи тіла. Відпочиньте. Повторіть вправу кілька разів. Потім замість гирі піднімайте уявлюване пір'ячко. Відчуйте різницю. Так, пересуваючи будь-який предмет, ви у своїй уяві змінюєте його вагу й обсяг. Робіть зусилля, адекватне уявлюваній вазі предмета. Потрібно навчитися створювати зусилля і розслаблення тіла за власним бажанням і на власний розсуд.

4. Сядьте на стілець і розслабте тіло. Зосередьтеся і заплющіть очі. Уявіть собі лимон. Ви розрізаєте його на дольки, по руках тече сік. Одну дольку ви берете в рот. Ви повинні відчувати в роті смак лимонної кислоти. Повторюйте вправу доти, поки не буде досягнуто цього ефекту. Він цілком залежить від тренування, від сили спрямованої уяви.

5. Уявіть один зі знайомих вам запахів. Відтворіть його так, щоб відчувати цей запах у реальності. Повторюйте цю вправу доти, поки запах не буде виявлятися чітко і швидко.

6. Подумки, за допомогою уяви, створіть образ будь-якої вашої речі. Образ має точно збігатися з реальністю. Проектуйте образ так, щоб у вас було повне відчуття дотику. Уявіть, що ви цієї речі торкаєтесь, берете її в руки, надягаєте на себе і носите. Придумайте для тренування нові відчуття: на смак, запах, дотик.

7. Стоячи зігніть ногу в коліні, по черзі поверніть ступню в одну сторону та в іншу. Розігніть ногу. Заплющіть очі й зосередьте увагу. Подумки повторіть цю вправу, створюючи точно такий же рух і фізичне зусилля у своїй уяві. Домагайтеся реального відчуття роботи м'язів і суглобів.

8. Починаючи вправу, порахуйте удари пульсу за хвилину. Потім створіть в уяві ситуацію, в якій ви бачите себе на біговій доріжці, починаєте бігти спочатку повільно, потім усе швидше й швидше. Частішає дихання, прискорюється биття серця, м'язи починають утомлюватися. Після закінчення вправи знову поміряйте пульс. З'ясуйте, чи підвищилася його частота. Якщо підвищилася – мета даної вправи досягнута.

9. Можна «змусити» розширитися кровоносні судини під час аутотренінгу. Ляжте на спину і заплющіть очі. Розслабте тіло. Зосередьте увагу на своєму фізичному стані і навіюйте, повторюючи про себе такі установки: «Мої руки стають теплими й важкими».

10. Уявіть, як ви стоїте роздягнені в морозний день у полі босоніж на снігу. Вам холодно, ви починаєте тремтіти, тіло покривається мурашками. Ви повинні відчувати остуду і холод. Потім виконайте іншу вправу. Ви в пустелі, стоїть нестерпна жара, пече і сліпить яскраве сонце, хочеться пити, шерхне горло. Ви повинні відчувати спеку і спрагу.

11. Створіть у своїй уяві ситуацію, в якій ви пливете під водою, вам не вистачає повітря. Дихати не можна і ви сповільнюєте подих. Проте в реальності дихаєте, як звичайно. Потім уявіть, що ви вийшли з води. Є можливість дихати повними грудьми. У вас частішає дихання, але в реальності дихаєте, як звичайно.

12. Згадайте відчуття, яке супроводжувало вас у момент радості й щастя. В уяві відтворіть знайоме почуття, позитивні емоції. Радісні відчуття намагайтесь затримати в пам'яті, зробіть їх своїми, спробуйте повторити.

13. Спрямовуючи уяву намагайтесь усунути хворобливі відчуття. Наприклад, ви відчуваєте головний біль. Ляжте на спину й заплющіть очі. Розслабте тіло й зосередьте увагу. Подумки, внутрішнім зором сконцентруйте увагу на уявлюваній точці. Позбавтеся всіх сторонніх думок. Створюйте уявлювані рухи-точки в різних ділянках голови. Точкою робіть масаж голови, відчуйте розширення кровоносних судин. Головний біль почне проходити [139, с. 561–564].

1.4.4. Роль моделювання в усвідомленні Я-концепції

Поняття «модель» означає опис або аналогію, які використовуються для того, щоб полегшити візуалізацію чого-небудь недосяжного безпосередньому спо-

стереженню. Моделювання поведінки містить у собі спостереження й опис ефективних механізмів, що лежать в основі видатних досягнень будь-якого роду. Його завдання полягає в тому, щоб створити практичну карту або «модель» поведінки, яку за бажанням можна було б відтворити. У процесі моделювання складна подія або серія подій розбиваються на менші частини, що дозволяють тим або іншим способом відтворити вихідний об'єкт. Мета цього полягає у встановленні найбільш значущих елементів мислення і дій, необхідних для того, щоб досягти потрібного результату або реакції.

Нейролінгвістичне програмування (НЛП) виникло з моделювання людської поведінки і процесів мислення. Воно сприяє виявленню психічних стратегій («нейро») даної людини шляхом аналізу її мовних (лінгвістичних) і невербальних реакцій. Із результатів подібного аналізу складаються послідовні стратегії і прийоми поведінки («програмування»), які можуть бути використані для передачі даної навички іншим людям, а також для застосування їх в інших контекстах. У НЛП створені техніки й поняття, що дозволяють ідентифікувати й описувати моделі вербальної та невербальної поведінки, тобто ключові аспекти того, що люди говорять і роблять. Основні завдання НЛП – моделювати специфічні або виняткові здібності для їх подальшого засвоєння іншими людьми.

Суть полягає в тому, щоб скласти інструментальну карту, яка забезпечила б практичне застосування змодельованої стратегії і дозволила б нам діяти найбільш ефективно. При цьому «точність» або «реальність» карти поступається за значущістю її «корисності». Таким чином, інструментальне застосування моделей когнітивних стратегій або форм поведінки людини полягає у їх втіленні у структури, які можна використовувати для реалізації практичної мети.

Цілеспрямована поведінка неможлива за умови відсутності ретельно продуманої стратегії. Вироблення певних стратегій мислення є невід'ємною складовою частиною процесу моделювання в НЛП. Насамперед, кожному з нас необхідно навчитися уявляти себе на місці іншого. У термінах НЛП це називається перцептуальним зрушенням і означає такий спосіб сприйняття, при якому ми бачимо світ очима іншої людини і чуємо його її вухами.

Сам по собі процес моделювання дуже простий. Чітко визначіть, чого вам не вистачає, щоб піднятися у чому-небудь на більш високий рівень, і підберіть собі більш придатну модель людини, яка саме в цьому досягла видатних результатів. Потім уявіть собі, про що ця людина могла думати на самому початку свого шляху до успіху. Під час моделювання ми можемо спиратися і на власні спогади.

Р. Ділтс, провідний теоретик і практик НЛП, розробив модель стратегії діяльності Уолта Діснея – людини, що набула всесвітньої популярності завдяки своїм фільмам. Основний акцент у ній робиться на такому: залежно від моменту і ситуації людина схильна творчо, реалістично або критично підходити до справи. Існує наявність багатьох складових частин у кожній людській особистості. Якщо ці частини працюють неузгоджено, збільшується частота виникнення конфліктів і зменшується ефективність діяльності людини в цілому. Добре ж узгоджена робота цих частин сприяє досягненню досконалості.

Стратегія Діснея ґрунтується на тому, щоб дати можливість кожному з трьох «персонажів» (мрійникові, реалістові і критику), які існують у нашій свідомості, зробити свій внесок у загальну справу. Для цього необхідно виконати певну роботу з усвідомлення:

1. Подумайте, у чому б ви хотіли досягти успіху, уявіть себе по черзі кожним з трьох уявлюваних персонажів.

2. Насамперед, згадайте про ті часи, коли ви були сповнені творчої енергії та нових ідей. Подивіться на навколишній світ очима мрійника і спробуйте відтворити свої переживання з усією можливою вірогідністю. При цьому пропустіть спогади через усі модальності, а потім зберіть отримані зорові, слухові й тактильні образи разом так, щоб у вас виникло повне відчуття присутності в ситуації, яку ви уявили. Це відчуття послужить свого роду якорем для майбутнього досвіду. Якщо ви не зможете уявити себе сповненим творчої енергії, уявіть на своєму місці яку-небудь відому творчу людину і спробуйте відчувати те ж саме, що повинна відчувати в цей час вона. Після цього поверніться у свій звичайний стан.

3. Потім подумки перенесіться в той час, коли ви були обережним, добре організованим реалістом. Ви можете уявити собі інших людей, які володіють такими якостями. Коли ваші уявлення стали досить яскравими, увійдіть в образ реаліста, пов'язуючи при цьому свій стан із певним положенням свого тіла у просторі. Після цього поверніться назад.

4. І, нарешті, займіть позицію критика. Згадайте ті ситуації, коли ви або ваші знайомі виявляли слабкі місця в аргументації та рішеннях опонентів. Уявіть себе в образі критика і зафіксуйте свої відчуття, після чого поверніться до свого звичайного стану.

5. Тепер, коли ви змогли відчувати ці три стани, можна починати вирішувати проблеми. Перемістіться у стан мрійника й уявіть собі всі відомі вам творчі варіанти вирішення цієї проблеми. На цій стадії не має бути ніяких оцінок і ніякої критики, так щоб жодна ідея не була відкинута. Намагайтеся одержати більше

задоволення від своїх мрій і водночас добре вивчити цей творчий стан. Коли ви вичерпаєте свої творчі ідеї, вийдіть із цього стану.

6. Потім спробуйте перевтілитися в реаліста і почніть реалізовувати свої фантазії. Після цього поверніться у звичайний стан.

7. Спробуйте перевтілитися у критика і не пошкодуйте зусиль для того, щоб подолати всі можливі перешкоди. Не забувайте при цьому свою мету – вирішити конкретну проблему. Після чого знову поверніться в нейтральну позицію.

8. Тепер знову займіть позицію мрійника, звертаючи більше уваги на практичну сторону справи і на зроблені вами критичні зауваження. Намагайтеся творчо підійти до перешкод і різних обставин, що обмежують ваші дії.

9. Продовжуйте виконувати описані дії доти, поки проблема не буде цілком вирішена. Згодом ваші внутрішні «персонажі» будуть працювати більш узгоджено й чітко. При цьому вони повинні, об'єднавши свої зусилля, подолати проблеми, а не конфліктувати між собою [54, с. 48].

На прикладі стратегії У. Діснея можна переконатися в тому, що в будь-якій ситуації є місце творчості так само, як реалізму і критиці. Таким чином, кожен з нас має у своєму розпорядженні внутрішні ресурси, необхідні для підвищення ефективності своєї діяльності. При тому потрібно перенести одну з ефективних стратегій із нашої пам'яті у нову сферу діяльності. Наприклад, з області спорту – у професійну сферу. Необхідно оцінювати переваги перевірених на практиці ефективних стратегій незалежно від тих або інших конкретних обставин або ситуацій.

В умінні використовувати моделі для зміни стратегій полягає суть так званого прискореного навчання. Ми можемо істотно інтенсифікувати звичайно повільний процес навчання, застосувавши власні ефективні стратегії. Так само ми можемо використовувати для цієї мети й досвід інших людей. Хоча звичайно нам не доводиться розраховувати на те, що ми відразу ж досягнемо їх рівня. Таким чином, слід пам'ятати, що кожен з нас здатний ефективно використовувати свої здібності й досягти успіху в житті.

Люди, які є успішними у будь-якій сфері діяльності, найчастіше не думають про ступінь своєї досконалості, поки їм не вкажуть на це інші. Крім того, нерідко вони не можуть пояснити, що саме і як роблять для того, щоб досягти успіху. Їх навички звичайно досягають такого рівня, на якому людина діє несвідомо, ніби автоматично. Проте якщо рівень неусвідомленої майстерності є кінцевою метою у тренуванні будь-якої навички і будь-якого виду дій, то з чого ж потрібно починати? Традиційною точкою зору є те, що набуття будь-якої навички відбувається на чотирьох стадіях:

1) неусвідомлене незнання: ви не тільки не знаєте, як зробити щось, але ви також не знаєте, що ви цього не знаєте;

2) усвідомлене незнання (некомпетентність): ви не знаєте, як зробити щось, але вже знайшли свої обмеження;

3) усвідомлене знання (компетентність): ви освоїли уміння, але ще не досягли майстерності;

4) неусвідомлене знання або звичка: формування звички, коли окремі навички зливаються в одне ціле, уміння стає неусвідомленим.

Тривала практика допомагає кожній людині досягти четвертої стадії. Для цього свідомість визначає мету й надає можливість підсвідомості виконувати поставлену задачу, звільнивши увагу для досягнення інших цілей. Спираючись на цей рівень навчання і деякі технічні прийоми, ми можемо перевести будь-яку навичку на рівень неусвідомленої майстерності. Для людського мозку немає меж, що заважають йому діяти подібним чином. Застосовуючи у роботі різні стратегії мислення, ми використовуємо його свідому ліву частину і підсвідому праву. Мета тренування за методиками НЛП полягає в тому, щоб використовувати навички інтуїтивно. Як і у випадку з будь-яким фізичним умінням, спочатку для оволодіння цим методом доведеться докласти деяких свідомих зусиль і потренуватися.

На підставі наведених принципів можна дійти висновку, що техніка НЛП сприяє навчанню за допомогою спостережень і коригування поведінки відповідно до того, чого ми навчилися. Здатність учитися безупинно протягом усього життя, причому вчитися ефективно, як правило, без учителів – це одна з найбільш позитивних сторін практики НЛП. І вона все більше відповідає зростаючим потребам людини у самонавчанні і самовдосконаленні, обумовлених прискоренням процесів старіння інформації та стрімкого відновлення знань.

1.4.4. Використання Я-концепції для саморозвитку і самовдосконалення

Таким чином, *Я* є суттєвим елементом структури особистості. Це вищий, регулятивно-прогнозуючий духовно-смысловий центр. Суб'єктивно, для індивіда, особистість є образом його *Я*, він служить основою внутрішньої самооцінки і являє собою те, яким індивід бачить себе у теперішньому, майбутньому; яким він хотів би бути чи міг би бути. Процес співвідношення образу *Я* з реальними життєвими обставинами, які проявляються у мотиваціях і спрямованості особистості, служить базою для самовиховання, для постійного процесу самовдосконалення, розвитку власної особистості.

Мабуть, всім людям властиве прагнення розвивати найрізноманітніші сторони свого *Я*, проте обмеженість людини змушує кожного реалістично обирати лише окремі аспекти особистісного розвитку і ставити по відношенню до них кінцеві цілі, із досягненням яких людина пов'язує свій життєвий успіх. Якщо такий вибір зроблений, самооцінка формується вже відносно досягнень: вона підвищується, якщо вони реалізуються, і знижується, якщо людині не вдається їх реалізувати. Студенти можуть самі встановлювати собі цілі і оцінювати успішність своїх життєвих проявів щодо цих цілей.

Із цього й випливає «постулат Джеймса»: наша самооцінка залежить від того, ким ми хотіли б стати, якого статусу хотіли б набути у цьому світі; це служить точкою відліку в оцінці нами власних успіхів або невдач. При цьому в основу поняття самооцінки покладено уявлення про актуалізацію ідеального *Я*, яке визначається як математичне відношення реальних досягнень індивіда до його прагнень: самооцінка = успіх / прагнення. Отже, хто досягає в реальності характеристик, що визначають для нього ідеальний образ *Я*, той повинен мати високу самооцінку. Якщо ж людина відчуває розрив між цими характеристиками і реальністю своїх досягнень, його самооцінка, ймовірно, буде низькою. Цим рівнянням У. Джеймс фактично вказав на два шляхи підвищення самооцінки [52]. Насправді, індивід може поліпшити уявлення про себе, збільшуючи чисельник цього дробу або зменшуючи її знаменник, оскільки для самооцінки важливе лише співвідношення цих показників.

Можливі *Я* не виникають без певних причин. Вони є результатом комбінування і перетворення різних уявлень про себе. Іноді вони виникають у процесі фантазування, коли в голові у людини з'являються різноманітні образи самої себе, а іноді створюються на основі уявлень про те, що слід, а чого не слід робити. Багато вчених вважають, що можливі *Я* – це лише стартова точка для перетворення. Нарешті, студенти повинні поставити перед собою чіткі цілі, які повинні відповідати їх цінностям, інакше вони навряд чи їх досягнуть. Відомо, що людям важко змінити поведінку, якщо це не узгоджується з їх ціннісними перевагами.

Цілий ряд соціальних ролей чи атрибутів не є для нас значущими життєвими орієнтирами і тому не особливо важливий для нашої самооцінки. Кожний індивід вільний обирати стандарти і цінності, виходячи з яких він буде оцінювати успішність своїх досягнень. Однак обираючи орієнтири і критерії оцінки своїх досягнень, ми не можемо ігнорувати реальні факти. Отже, у кожної людини існує свій шлях до успіху і свої принципи досягнення життєвих цілей. Якщо людина твердо впевнена, що компетентна у тій або іншій сфері, вона може форму-

вати для себе складні цілі. Відомо, що оптимістичний погляд на власні можливості дуже корисний. Студенти, упевнені в здатності щось зробити, спробують здійснити це і, ймовірно, досягнуть успіху.

І в цьому велику роль відіграє усвідомлення *Я*-концепції, її використання для самовиховання, оскільки вона не тільки дає інформацію про те, що потрібно робити для свого самовдосконалення і саморегуляції поведінки. Початковим пунктом цього процесу є прагнення до досягнення сформованої і сформульованої для себе мети, дії або життєвої перспективи людини. Нерідко формування чіткої і стійкої мети виявляється достатньою умовою ефективного програмування діяльності людини, коли інтересам її досягнення підкоряються всі інші сторони її життя.

У самому загальному вигляді у психології відокремлюють дві форми *Я*-концепції – реальну й ідеальну. Уявлення індивіда про себе у даний момент, у момент самого переживання визначається як *Я*-реальне, хоча це зовсім не означає, що ця концепція реалістична. Головне в ній – уявлення особистості про саму себе, про те, яка *Я* є. Крім того, у людини існує уявлення про те, якою вона повинна бути, щоб відповідати власним уявленням про ідеал, так зване *Я*-ідеальне, тобто те, якою б вона хотіла стати. Співвідношення між *Я*-реальним і *Я*-ідеальним і характеризує адекватність уявлень людини про себе, яка знаходить своє відбиття у самооцінці.

Коли ми стаємо на шлях самовдосконалення, ми повинні вчитися «бачити» себе у майбутньому, тобто уявляти собі, що ми вже володіємо всіма рисами і якостями, які повинні розвинути в собі. При тому думка завжди має передувати дії. Перш, ніж ми можемо стати кимось, ми повинні візуально уявити собі те, що ми хочемо, наші цілі, результат. Уява дана нам для того, щоб ми могли здійснити стрибок у майбутнє, щоб допомагати нам у нашому становленні і використовувати свої потенційні можливості.

В основі саморозвитку лежить принцип випереджаючого віддзеркалення у свідомості людини тих дій і вчинків, які вона збирається зробити, визначення тих рис і якостей, які вона припускає виробити в собі. Якщо формується така програма, вона спонукає особистість до практичних дій з її реалізації, створює стимули для прояву вольових зусиль. Тому, коли у людини з'являється потреба у зміні тих або інших якостей у своєму характері або поведінці, важливо поставити чітку мету й обґрунтувати необхідність її досягнення, іноді навіть корисно визначити терміни.

Таким чином, для розкриття повного потенціалу студентів потрібне усвідомлення реальної *Я*-концепції і праця у напрямку досягнення ідеального уявлення

про самого себе. Це сприятиме саморозвитку і самовдосконаленню особистості, спрямованої на досягнення успіху в житті. Нижче запропоновані основні складові Я-концепції, що студенти зможуть взяти за основу, а потім доповнювати й змінювати їх відповідно до їх власних уявлень про шляхи досягнення успіху.

Практичні рекомендації щодо формування Я-концепції та їх використання

Для розкриття свого повного потенціалу слід регулярно формувати реальні Я-концепції та працювати над створенням ідеального уявлення про себе. Ви дійсно маєте унікальні можливості, які можна розкрити, якщо ви будете знати, ким ви є в цей момент, і в якому напрямі необхідно розвиватися у майбутньому, а також якщо ви будете активними в досягненні бажаного результату.

I. Професійна компетентність (відповідь «так», «ні»)

1. Чи виявляєте Ви інтерес до своєї спеціальності?
2. Чи вважаєте Ви достатньою свою освіту?
3. Чи є необхідним підвищення вашої кваліфікації?
4. Чи займаєтеся Ви підвищенням своєї кваліфікації?
5. Чи достатньо у Вас часу для самостійної роботи?

II. Ваше ставлення до успіху (відповідь «так», «ні»)

- ♦ прагну досягти успіху;
- ♦ роблю все можливе для досягнення успіху;
- ♦ хочу досягти успіху, але поки що для цього нічого не роблю;
- ♦ поки що про це не думаю;
- ♦ не прагну досягти успіху;
- ♦ вважаю, що досягнення успіху від мене не залежить.

III. Психологічний портрет

3.1. Самооцінка або оцінка наявних у Вас якостей, необхідних для досягнення успіху. Відзначте якості, які Вам властиві, розподіліть їх за важливістю і за наявністю у Вас:

- ♦ наявність головної мети в житті;
- ♦ упевненість у собі або сильне Я;
- ♦ незалежність;
- ♦ ініціатива й лідерство;
- ♦ уява;
- ♦ ентузіазм;
- ♦ самоконтроль;
- ♦ звичка до економії;

- ♦ точне мислення;
- ♦ концентрація;
- ♦ співробітництво;
- ♦ звичка робити більше того, за що тобі платять або чого від тебе очікують;
- ♦ необхідність ураховувати уроки невдач;
- ♦ терпимість;
- ♦ приваблива зовнішність;
- ♦ застосування золотого правила моральності, або правила «чинить з іншими людьми так, як ви хотіли б, щоб чинили з вами»;
- ♦ інші якості.

Якщо виявиться невідповідність між значущою для вас якістю та її наявністю у вас, то слід продумати програму дій щодо розвинення цієї якості.

IV. Чи характерне для вас формування чіткої та стійкої мети? Виділіть при цьому цілі (відповідь «так», «ні»):

- ♦ близькі;
- ♦ середні;
- ♦ довгострокові;
- ♦ Чи знаєте Ви, як здійснити постановку цілей та які необхідні стратегія й тактика для їх досягнення?

V. Самоконтроль або самокерована поведінка

1. Визначіть якості, які Вас характеризують (повною мірою або частково, або ні):

- ♦ витримка;
- ♦ почуття обов'язку;
- ♦ воля (сильна, середня, слабка);
- ♦ дисциплінованість;
- ♦ відповідальність;
- ♦ неорганізованість;
- ♦ недбалість;
- ♦ необачність;
- ♦ панікерство;
- ♦ розхитаність.

2. Визначіть види самопрограмування, які характеризують Вас (повною мірою або частково, або ні):

- ♦ самосхвалення;
- ♦ самозаохочення;
- ♦ самопримушування;

- ♦ самопідбатьорення;
- ♦ невдоволення собою;
- ♦ лихослів'я.

3. Оцініть вашу комунікативну компетентність (повною мірою або частково, або ні):

- ♦ вміння говорити;
- ♦ вміння слухати;
- ♦ вміння знаходити спільну мову з людьми

VI. Подумайте про свої переконання

1. Визначіть властиві Вам якості (повною мірою або частково, або ні):

- ♦ я вмію ставити цілі;
- ♦ я можу досягати бажаного;
- ♦ я досягну успіху в житті;
- ♦ та ін. (допишіть).

2. Перевірте ефективність кожного з ваших переконань, відповівши на такі запитання:

- ♦ Чи виражені ваші переконання позитивно?
- ♦ Чи є дане переконання дійсно вашим, а не чийось ще, хто намагається на вас впливати?
- ♦ Чи буде це переконання позитивно впливати на ваше подальше життя і підтримувати вас?
- ♦ Чи є ваше переконання динамічним або статичним?
- ♦ Які дії підтримують Ваші переконання?

VII. Дослідження глибинних цінностей та принципів

1. Підкресліть або допишіть свої найважливіші цінності й принципи, розподіліть їх за важливістю та за наявністю:

- ♦ досягти професійного успіху;
- ♦ розвивати свої сили та здібності;
- ♦ підвищувати рівень майстерності та компетентності;
- ♦ забезпечити собі матеріальний комфорт;
- ♦ досягти визнання й поваги;
- ♦ соціальна замученість;
- ♦ задоволеність життям;
- ♦ прагнути до нового й незвіданого;
- ♦ розвиток особистості;
- ♦ займатися справою, що вимагає повної віддачі;

- ♦ забезпечити своє майбутнє;
- ♦ заробляти на життя;
- ♦ мати теплі стосунки з людьми;
- ♦ уникати неприємностей
- ♦ та ін. (допишіть).

Для того щоб навчитися досягати успіху людині, насамперед, необхідно навчитися розуміти себе, свої можливості й обмеження, навчитися проявляти свої здібності й таланти та активно розвивати їх, нейтралізуючи можливий вплив негативних якостей. І в цьому Вам допоможе усвідомлення *Я*-концепції та подальший саморозвиток і самовдосконалення.

Питання для самоконтролю та перевірки

1. У чому полягає сутність *Я*-концепції?
2. Назвіть теоретичні положення, які є основою *Я*-концепції?
3. Які вимоги висуваються до *Я*-концепції?
4. Які три складових *Я*-концепції?
5. Яку роль відіграє позитивне мислення в усвідомленні *Я*-концепції?
6. Яку роль відіграє уява в усвідомленні *Я*-концепції?
7. Назвіть функції уяви.
8. Визначте поняття «*Я*-реальне» та «*Я*-ідеальне».
9. Дайте визначення поняттю «візуалізація»?
- 10.

Яка роль моделювання в усвідомленні *Я*-концепції?

11.

У

чому полягає зміст стратегії Діснея?

12.

Яку роль відіграє використання *Я*-концепції у саморозвитку і самовдосконаленні студента?

1.5. РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

1.5.1. Проблема становлення і розвитку особистості у процесі професійного навчання і виховання

Проблема становлення і розвитку особистості завжди цікавила дослідників. Ще у давні часи філософи замислювались над тим, що є людина і на що вона здатна. Питання, пов'язані із людським потенціалом, набували нових форм, значень, які відповідали духові часу і рівню розвитку суспільства. Сучасність

характеризується високою інтенсивністю інформаційних, виробничих і соціальних процесів. У цих умовах людський фактор починає відігравати все більш важливу роль. До того ж його значення зростає як на рівні окремого індивіда, так і на рівні людства в цілому.

Тому проблема особистості сьогодні стала центральною в психолого-педагогічній науці. Першопричиною цього є те, що людина опинилася у фокусі соціально-економічних процесів. О. А. Вишневський справедливо зауважує, що, пристосувавшись колись до життя в умовах безтурботного національного і соціального рабства, людина несподівано для себе потрапила в умови свободи і змушена змінювати себе – ставати самовідповідальним, активним, винахідливим громадянином, якому багато дозволено, але який відтепер повинен жити лише за рахунок власних зусиль, власної ініціативи.

Поняття «особистість» багатогранне і багатоаспектне. В Українському педагогічному словнику воно тлумачиться як певне поєднання психічних психофізіологічних і соціально-психологічних властивостей і спрямованостей (потреби, мотиви, інтереси, світогляд, переконання тощо), рис темпераменту і характеру, здібностей, особливостей психічних процесів (відчуття, сприймання, пам'яті, мислення, уяви, уваги, емоційно-вольової сфери) [38, с. 243]. Різноманітність структурних моделей особистості визначається відмінністю концептуальних підходів до неї різних авторів. Сьогодні налічується більше 70 визначень поняття «особистість», більше 25 визначень її структури.

Однак ще не знайдено загального обґрунтування для однозначного тлумачення поняття особистості, яка б була водночас суб'єктом відносин, свідомої діяльності і стійкою системою соціально значущих рис, що характеризують індивіда як члена суспільства. Активність особистості відображається у різноманітній і різнобічній діяльності, спрямованій на перетворення навколишнього світу, зміну власного психічного стану. Вважається загальновизнаним, що особистість – це результат соціалізації індивіда у процесі онтогенезу.

Як відомо, особистість – це сукупність трьох основних складових: біогенетичних задатків, впливу соціальних факторів (середовище, умови, норми) і її психосоціального ядра – *Я*. Психосоціальне ядро являє собою внутрішню сутність людини, ставши феноменом психіки, що визначає характер, мотивацію, спосіб співвіднесення своїх інтересів із суспільними, основу формування переконань, ціннісних орієнтацій, світогляду. Воно ж є основою формування соціальних почуттів людини: почуття власної гідності, обов'язку, відповідальності, совісті, морально-естетичних принципів і т. ін.

Найбільш характерними напрямками у вивченні особистості і її розвитку в першій половині ХХ століття були біхевіоризм і психоаналіз. У межах першого напрямку людина трактується як істота, яка лише реагує на зовнішні стимули та моделі поведінки, що виробляються у процесі її життєдіяльності. Згідно з цією думкою особистісні досягнення людини зводяться до тих умов, в яких вона опинилась. У зв'язку з цим для розвитку особистості біхевіоральний підхід пропонує створити умови, які забезпечать всебічне її навчання. Проте ігнорування власне особистісного чинника робить нез'ясованим те, що в одних і тих самих умовах різні люди по-різному успішні.

У межах психоаналізу З. Фрейд стверджував, що особливості особистісного розвитку закладаються здебільшого у дитинстві. При цьому кожна фаза розвитку дитини є результатом вирішення конфлікту між внутрішніми інстинктивними захопленнями і обмежуючими вимогами зовнішнього соціального оточення. Таким чином, нормальний дитячий розвиток служить підставою для повноцінного розвитку особистості вже у дорослому стані. Спираючись на практику психоаналізу, Е. Еріксон описав 8 вікових періодів людини, кожен з яких характеризується своїми особливостями, завданнями й умовами. Перехід до кожного наступного етапу здійснюється після вирішення завдань попереднього періоду, що є основою конструктивного, позитивного розвитку особистості.

Таким чином, представники біхевіоризму трактують людину як істоту, яка реагує лише на зовнішні стимули, у межах теорії психоаналізу вона розглядається як жертва біологічних сил і конфліктів, що виникли у дитинстві. У цих теоріях є багато спільного. Вони передбачають наявність певних природних передумов розвитку особистості, які розкриваються під час підростання. Проте для того щоб вони були реалізовані максимально ефективно, необхідні зовнішні умови, перш за все, сприятливе соціальне середовище.

Гуманістична психологія 50-х років також визнає вплив конфліктів, інстинктів і зовнішніх факторів на розвиток особистості. Її представники стверджують, що індивід, являючи собою повноцінну істоту, потенційно наділений прагненням до самовдосконалення, розвитку, пошуку сенсу життя. Однак згідно з цим напрямком вважається, що людина може й повинна піднятися і над своєю біологічною природою, і над своїм минулим, і над обмеженнями, що задаються оточенням. На відміну від психологічних напрямків, що панували раніше, запропонований гуманістичною психологією погляд на людську природу є оптимістичним. Він виходить із визнання рівня, що перевищує норму розвитку, до якого прагне дійсно здорова особистість, реалізуючи або актуалізуючи свій потенціал.

Фундаментальну роль у розвитку психології особистості відіграють гуманістичні теорії А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла. У їхніх працях розглядаються такі найважливіші призначення особистості, як соціальне визнання і підтримка внутрішнього статусу, самоповага, пошук істини і життєвого сенсу, реалізація морально-етичних ідеалів добра і краси, забезпечення цілісності життєдіяльності й унікальності існування індивіда, глибинне осмислення буття і свого місця в ньому, оцінка своїх досягнень, яка б відповідала уявленню про цінність власного *Я* та ін.

Також особистість і її розвиток є об'єктом пильної уваги російських вчених. Ними здійснено глибокий і всебічний аналіз даної проблеми. Так, С. Л. Рубінштейн розглядає особистість як носія свідомості й, у першу чергу, ставлення до світу. У цьому сенсі особистість для нього проявляється у здатності людини виробляти це відношення, тобто займати певну позицію [178, с. 102]. Такою є розуміння фундаментальної функції особистості. У роботах К. А. Абульханово-Славської, О. М. Леонтьєва, А. В. Брушлинського, Л. С. Виготського, Е. І. Ісаєва, С. Л. Рубінштейна, В. І. Слободчикова та інших вчених людина розглядається як суб'єкт своєї діяльності, здатний цілеспрямовано перетворити об'єктивну дійсність і здійснювати творчий саморозвиток.

На думку О. О. Бодалева, цей процес полягає в тому, що які б жорсткі не висувалися вимоги, якими б вони не були за своїм змістом та формою, особистість однаково сприймає їх і трансформує для себе відповідно до характеру й ступеня своєї суб'єктивності – рівня розвитку свідомості, сформованості потреб, розвитку здібностей, вихованості характеру. І не хтось інший, а сама особистість ставить перед собою мету, вибирає шляхи для її досягнення й отримує ті або інші результати [21, с. 28].

Розвиток особистості має соціальну детермінацію. Особистість, її якості розвиваються в діяльності. С. Л. Рубінштейн писав, що психічні властивості особистості в поведінці і діях людини одночасно і проявляються, і формуються. М. С. Каган розглядав особистість через її соціальну діяльність і диференціював види людської діяльності на п'ять основних видів. Відповідно до цього він виділив різні види потенціалів особистості за видами різної діяльності: гносеологічний (пізнавальний), аксіологічний (ціннісний), творчий, комунікативний і художній (естетичний) потенціали.

У роботах В. П. Іванова, М. С. Кагана, О. М. Леонтьєва, Л. Ніколова та інших вчених увагу зосереджено на системній, поліструктурній людській діяльності, а також на наявності у її структурі специфічної діяльності, пов'язаної зі зміною власного *Я*. М. С. Каган теоретично обґрунтовує три основні її види: освітню,

пізнавальну й ціннісно-орієнтаційну. Вибудовуючи структури діяльності, він виділяє в освітній сфері такий вид діяльності, «в якій вона спрямовується індивідом на нього самого, на його *Я* з метою фізичного або духовного самовдосконалення, у пізнавальній сфері – на самопізнання, у ціннісно-орієнтаційній сфері – на самооцінку» [77, с. 53].

Аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що на перший план навчання особистості виходять два аспекти проблеми: основні компоненти особистості та їх розвиток. Незважаючи на підвищену зацікавленість проблемою, саме поняття «розвиток особистості» залишається недостатньо визначеним. Необхідно проаналізувати, яке значення вкладають вчені сьогодні у поняття «зміст» і яку роль у даному процесі відіграє самосвідомість особистості.

У численних дослідженнях філософів, психологів і педагогів встановлено, що розвиток є результатом діяльності людини, яка ускладнюється, у процесі якої людина вступає у нові для себе відносини, накопичує досвід, формує мотиви, оцінки. Поза діяльністю і відносинами розвитку не існує. Будь-яка нова якість особистості виявляється спочатку лише у певних ситуаціях, які можна цілеспрямовано створити у навчанні і вихованні. Повторюючись неодноразово, якості, що зародилися, узагальнюються (С. Л. Рубінштейн), інтеріоризуються, засвоюються особистістю, стають власним надбанням людини.

Слушною видається думка К. К. Платонова стосовно розвитку особистості. Вчений доводить, що існують різні психологічні фактори розвитку особистості, основними з яких є спадковість, середовище, активність, виховання, освіта та ін. Своєрідний підхід до цих проблем знаходимо у Б. І. Додонова. Автор докладно розглядає психологічний склад особистості: спрямованість, здібності, характер та світогляд.

Проблема здібностей завжди була в центрі уваги таких відомих психологів, як Б. Г. Ананьєв, Б. М. Теплов, Л. С. Виготський, В. О. Крутецький, О. М. Леонтєв, А. Маслоу, А. В. Петровський, К. К. Платонов та ін. У своїх психолого-педагогічних дослідженнях вчені докладно вивчали феномен здібностей, їх структуру, різновиди, індивідуальні відмінності у здібностях людей та їх природні передумови, діагностику тощо. Слід зауважити, що і сьогодні деякі аспекти проблеми здібностей мають різне висвітлення, по-різному досліджуються вченими.

Досить всебічно вивченим є питання походження здібностей. Проаналізуємо найбільш полярні підходи вчених до детермінованості здібностей. Перший полягає у визнанні природної зумовленості індивідуально-психологічних власти-

востей особистості і затвердився як функціонально-генетичний підхід. Інша протилежна позиція полягає в тому, що всі люди мають однакові можливості для успішного освоєння будь-якої діяльності, але їх досягнення різноманітні. У зв'язку з цим цікавою є точка зору О. М. Леонтьєва про те, що специфічні людські здібності не передаються як біологічна спадковість, а формуються у процесі засвоєння культури, створеної попередніми поколіннями. Разом із тим на розвиток людини накладають відбиток і природні задатки, але вони в цілому не впливають на якість можливих досягнень її духовного розвитку, а виявляються у спеціальних, головним чином, динамічних рисах її діяльності [112].

Сформульоване Л. С. Виготським положення про ведучу роль навчання у відношенні до психічного розвитку є фундаментальним у вітчизняній психології і педагогіці. Спираючись на реально досягнутий рівень розвитку, навчання має завжди дещо випереджати його, стимулювати, вести за собою. Інакше кажучи, оволодіння знаннями має бути організовано таким чином, щоб додавати нові елементи до діяльності, формувати нові відносини і тим самим забезпечувати розвиток особистості. Звичайно ступінь випередження не є безмежним, він визначається визріванням організму, у тому числі мозкових структур, складом накопиченого досвіду. Таке навчання називають розвиваючим, а його структура частіше за все має характер постановки завдань та їх вирішення. Це означає, що зміст того, що вивчається, постає перед учнями як ланцюжок завдань, які він повинен вирішити.

Вивченню різних проблем навчальної та позанавчальної роботи присвячено чимало досліджень: особлива роль пізнавальної діяльності у розвитку особистості розглядається у працях Дж. Дьюї, Р. Оуэна, А. С. Макаренка, С. Т. Шацького та ін. Цілісне сприйняття процесів розвитку особистості молодшої людини висвітлено у працях Л. С. Виготського, Л. І. Божович, Д. Б. Ельконіна, С. Л. Рубинштейна та ін. Концепція всебічно розвиненої особистості розглядається у працях Ю. К. Бабанського, В. А. Караковського, Т. А. Ільїної та ін.).

1.5.2. Всебічний розвиток майбутнього фахівця як особистості – необхідна умова його становлення як професіонала

У другій половині ХХ ст. предметом особливої уваги вітчизняної та зарубіжної психології і педагогіки стає питання розвитку особистості у процесі професійного навчання і виховання. Важливе місце у цьому процесі займає період навчання у вищому навчальному закладі. Проблема особистісно-професійного розвитку у період навчання у вищих навчальних закладах глибоко розглядається у працях психологів і педагогів Б. Г. Ананьєва, А. А. Бодальова, І. Д. Беха, Р. С.

Гуревич, А. І. Климова, Е. Э. Коваленко, Е. Ф. Зеєр, Н. В. Кузьминої, В. М. Кулікової, М. І. Лазарева, В. І. Лозової, О. С. Пономарьова, О. Г. Романовського, Ю. Г. Фокіна та ін. У їх роботах виокремлюються такі основні напрямки професійного розвитку тих, хто навчається:

- ♦ розвиток професійної спрямованості і необхідних здібностей;
- ♦ професіоналізація і вдосконалення психічних процесів і станів;
- ♦ формування життєвої позиції і конкретизація життєвих планів;
- ♦ підвищення рівня самостійності і відповідальності;
- ♦ підвищення рівня досягнень у галузі майбутньої професії;
- ♦ етичний, естетичний і духовний розвиток;
- ♦ підвищення значущості самовиховання і формування якостей, необхідних у майбутній діяльності;
- ♦ підвищення ініціативи і творчості;
- ♦ формування психологічної готовності до професійної діяльності.

Відомо, що вплив освіти на особистісний розвиток студентів дуже значний. Тому сьогодні практика освіти потребує сучасної концепції гуманізації педагогічного процесу як основи для активізації цього впливу. Необхідно осмислити ідеї і досвід провідних вітчизняних та зарубіжних педагогів у межах нового педагогічного погляду. За словами К. Роджерса, освітній процес вищих навчальних закладів зі всіма його реаліями, якщо він гуманістично вибудований, стає новим контекстом розвитку людини, що надає їй безліч спеціальних умов для самопізнання, є постійним джерелом її рефлексивності.

Особистісний розвиток студентів у ВНЗ безпосередньо залежить від тих сенсів і цінностей, які вони знаходять у професійній діяльності. Вчені виходять з того, що завдання навчальної і професійної діяльності має бути не тільки зрозумілими, а й внутрішньо прийнятими. Відомий вітчизняний психолог, академік І. Д. Бех зауважує, що надзвичайно важливим на ранніх етапах професійного становлення є осмислення студентом свого ціннісного простору, вміння побачити його зв'язок із цілями та завданнями обраної професії, а також залучення у спеціально організовану роботу з розвитку своїх смислових орієнтирів [19, с. 111].

Під професією, як правило, розуміють обмежену (внаслідок розподілу праці) сферу докладання фізичних і духовних сил людини, що надають можливість розвитку і самовираження. І. Д. Бех наголошує, що прагнення людини реалізувати себе через свою професію є однією з основних культурних цінностей. Тому зміцнення й підтримка цього прагнення мусить бути основним завданням професійної освіти. Залучення студентів до проектування своєї освіти може, з

одного боку, зміцнювати професійну налаштованість, а з іншого – бути зразком для побудови життєвої і професійної стратегії [19, с. 112].

Професійна спрямованість складається з оцінки студентами різних аспектів навчального процесу, його змісту, форм, способів організації з погляду їх особистих індивідуальних потреб і цілей, які можуть збігатися або не збігатися з цілями навчання. Становлення майбутнього спеціаліста як висококваліфікованого фахівця можливе лише за умови сформованого мотиваційно-ціннісного ставлення до своєї професії. Проте прагнення авторів знайти універсальну підставу типології шляхів розвитку професіонала особливо яскраво виявляється у спробах визначити рівні професійної спрямованості студентів. При цьому Е. Зеєр виділяє такі типи студентів [67]:

I тип – студенти з позитивною професійною спрямованістю, завдяки якій особистість може відповідати обраній професії, що припускає зв'язок домінуючих, провідних мотивів із змістом професійної діяльності.

II тип – студенти, які остаточно не визначилися у своєму виборі професії. Для них характерний компроміс між невизначенням, іноді негативним ставленням до професії, і продовженням навчання у ВНЗ з перспективою надалі працювати за цією професією.

III тип – студенти з негативним ставленням до професії. Мотивація їх вибору обумовлена суспільними цінностями вищої освіти. Вони мають слабе уявлення про професію. Тут провідним мотивом є потреба не стільки у самій діяльності, скільки в різних пов'язаних з нею обставинах. Таким чином, як бачимо з останньої типізації, студенти розрізняються вмотивованістю до діяльності.

Процес підготовки фахівців обов'язково припускає оволодіння духовними цінностями, які надалі осмислюються і стають життєвими принципами. Їх роль і місце у професійному й особистісному розвитку фахівця є вельми значними. Саме цінності лежать в основі ухвалення рішення, тобто визначають прийняття тих або інших дій в межах даної професії. Ступінь їх сформованості є передумовою життєвої позиції, установок особистості. Цінності визначають вибірковість людської поведінки. Висновок про їх вирішальну роль у саморегуляції поведінки особистості підтверджений соціологічними дослідженнями, проведеними під керівництвом В. А. Ядова [221].

Суттєву роль ціннісно-сислової сфери студента у процесі формування його професіоналізму відзначає академік І. Д. Бех. Автор пропонує програму формування у студентів ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності, яка містить у собі такі блоки, як знайомство з майбутньою професійною діяльністю і створення узагальненого уявлення про неї; формування реального уяв-

лення про професіоналізм в обраній галузі; формування ціннісних уявлень; створення образу *Я*-професіонал. Також автор приділяє велику увагу поступовому переходу образу *Я*-теперішнього у напрямку до образу *Я*-майбутній.

Ці пропозиції є актуальними в сьогоденних умовах вищих технічних навчальних закладів. Адже у даний час спостерігається криза інженерної освіти, яка виявляється у зникненні зацікавленості молоді у техніці взагалі та її прагненні отримувати інженерні професії, загострення суперечностей між стрімким зростанням обсягів науково-технічних знань, розвитком і широким застосуванням високих технологій і водночас певним консерватизмом освітньої системи. Це повною мірою стосується необхідності визначення цілей, змісту та доцільних технологій навчання, формування і розвитку особистості студента у сучасних умовах. Криза інженерної освіти істотно позначилась і на розумінні студентами системи життєвих цінностей і орієнтирів та зумовила необхідність перегляду цінностей освіти відповідно до нових суспільних прагнень і потреб.

Ці нові умови необхідно враховувати у педагогічній теорії та практиці. Як справедливо зазначає В. Г. Кремінь, важливий напрямок забезпечення цілісності змісту освіти полягає у залученні особистості до символічної діяльності, спрямованої на виявлення у навчальному предметі особистісного змісту, з плавним переходом у діяльність із засвоєння мови культури. Саме такий підхід забезпечить для відродження людяного у людині, вираження її індивідуального *Я*, розвиток свідомого і творчого ставлення до життя, її духовне вдосконалення. При цьому необхідно не забувати про такі визначальні чинники, як зміст освіти, педагогічні технології, організація освітнього середовища, емоційно-психологічний стан учня і студента та особистість викладача і вихователя. Зміст освіти має становити чітку систему знань, умінь і навичок, набуття яких передбачено цілями освіти [102, с. 5].

Повідна ідея сучасної освіти виражена у спробі пов'язати результуючу складову освіти із запланованими змінами розвитку особистості. Так, у реальній практиці актуалізувався компетентнісний підхід, у межах якого висловлюється ідея про те, що той, хто навчається, повинен не взагалі отримувати освіту, а досягти певного рівня компетентності у способах життєдіяльності у людському суспільстві. Організаційна і змістовна сторони освіти мають бути вибудованими у логіці самостійного вирішення проблем і засвоєнні соціального досвіду у цій сфері. У цьому випадку особливої ролі набувають власне знання і уміння, без яких не можна ефективно вирішувати проблеми, а також адаптуватися до змін. Таким чином, основним результатом освіти є підготовленість тих, хто

вчиться, до самостійного вирішення проблем у різноманітних сферах діяльності.

О. Є. Лебедев розуміє компетентнісний підхід як сукупність загальних положень, які визначають логіку освітнього процесу, орієнтованого на розвиток системного комплексу обізнаності, умінь, смислових орієнтацій, адаптаційних можливостей, досвіду і способів діяльності з перетворення, в результаті якої отримують конкретний продукт. У контексті такого підходу реалізація змісту освіти має забезпечити формування у майбутніх фахівців взаємопов'язаних ключових навичок – здатність кваліфіковано виконувати роботу чи розв'язувати завдання [110].

Спроба типологізувати поняття «професійна компетентність», систематизувати його, визначити зв'язок з іншими поняттями була зроблена А. К. Марковою. На її думку, компетентність – це індивідуальна характеристика ступеня відповідності вимогам професії, таким як володіння певними навичками, здатність та уміння виконувати певні трудові функції [124]. Співвідносячи професіоналізм із різними аспектами зрілості фахівця, А. К. Маркова виділяє чотири види професійної компетентності: спеціальну, соціальну, особистісну, індивідуальну.

Професіоналізм, розглянутий з позицій системного підходу, являє собою не статичну, а динамічну характеристику, завдяки чому безупинно змінюється стан людини. Необхідною його складовою є професійна компетентність, яку потрібно розуміти як інтегроване поняття, що є властивістю особистості систематично, ефективно і надійно виконувати складну діяльність у найрізноманітніших умовах.

Сьогодення вимагає обговорення і вирішення певних питань стосовно не тільки професіоналізму сучасних кадрів, а значною мірою проблем формування і розкриття компетентності особистості фахівця, тобто такої важливої специфічної здібності, яка необхідна для ефективного виконання конкретної дії у професійній галузі, що включає спеціальні знання, специфічні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за власні дії.

Для формування компетентності професіонала має велике значення рівень теоретичної підготовки. Знання є необхідною умовою мислення студента й основою його розвитку. Так, на думку П. П. Блонського розумова діяльність може здійснюватися тільки на основі знань і досвіду. Проте отриманий у процесі навчання обсяг знань не завжди свідчить про позитивні зміни в розумовому розвитку. Часто студенти механічно вивчають повний набір фактів, понять, законів, не розуміючи їх. У межах традиційної системи навчання, як показує досвід

викладацької діяльності, наявні негативні тенденції в отриманні і використанні знань, переважає метод навчання на основі шаблонних дій, некритичного підходу до методології наукової дисципліни, формального засвоєння, не завжди повного і необхідного об'єму наукової інформації.

Із погляду сучасної освіти, важливими є не стільки знання самі по собі, скільки можливість оперувати ними під час вирішення теоретичних і практичних завдань та отримання нових знань. С. О. Сисоєва відзначає, що проблема формування компетентності особистості суттєво змінює роль і місце педагога в освітньому процесі – від транслятора знань і способів діяльності до проектувальника індивідуальної траєкторії інтелектуального й особистісного розвитку учнів. Саме ця ідея знаходить своє активне відтворення у розробці педагогічних технологій, спрямованих на творчий розвиток учнів: навчання у співробітництві; метод проектів; індивідуальний і диференційований підхід до навчання.

Сучасні педагогічні технології є гуманістичними за своєю філософською і психологічною суттю, глибоко моральними, вони забезпечують розвиток активності, самостійності учнів, їх уміння працювати в колективі, спілкуватися під час вирішення проблем, бути доброзичливими, надавати допомогу іншим. У теорії та практиці вищої школи вже накопичений досвід їх застосування у роботах О. М. Олексюк, О. І. Гури, Т. А. Колденкової, В. І. Свистун, Л. А. Сподін та ін.

Психологи і педагоги стверджують, що для підготовки успішного професіонала велике значення має як накопичення знань, так і оволодіння інтелектуальними прийомами, за допомогою яких відбувається і засвоєння знань, і оперування ними. Засвоєння знань може вважатися дійсно цінним тільки тоді, коли воно досягає рівня застосування, який передбачає засвоєння способів діяльності (практичних та інтелектуальних навичок і умінь). Тому так важливо у процесі навчання дбати не тільки про повідомлення знань, але і про формування відповідних умінь.

У дидактиці приділяється велика увага навчанню способів виконання дій, а також формуванню необхідних умінь і навичок. Зміст цього процесу включає в себе:

- здатність цілеспрямовано і творчо користуватися своїми знаннями й уміннями у процесі теоретичної і практичної діяльності;
- готовність виконувати необхідні операції, дії відповідно до поставленої мети;
- засвоєний суб'єктом спосіб виконання практичних і теоретичних дій на основі знань і життєвого досвіду;

- результат оволодіння способами навчально-пізнавальної діяльності.

Отримання знань і вмінь їх практичного використання – дві невід’ємні частини педагогічної взаємодії, які поєднуються в єдине ціле у процесі навчання. Не можна не погодитися з думкою, що професійне навчання можна вважати успішним, коли знання стають переконаннями, їхній обсяг – ерудицією, навички й уміння – звичкою, коли розвиваються активність, самостійність, відповідальність, творче мислення та інші якості, необхідні справжньому професіоналу.

Професійна діяльність в умовах сучасного виробництва є складною, ієрархічно побудованою, багатофункціональною, багаторівневою структурою, що динамічно розвивається з більшими можливостями широкого переключення з однієї на інші функції й рівні. Вона являє собою певну цілісність і може служити підставою для проектування змісту професійної освіти фахівця.

У зв’язку із сучасними вимогами, що висуваються до майбутнього спеціаліста, необхідна розробка моделі професійної діяльності, яка передбачає певні види і обсяг знань, сформованість умінь і навичок, які забезпечують фахівцеві реальну можливість ефективно виконувати свої виробничі функції та успішно вирішувати типові завдання професійної діяльності. У цьому відношенні модель професійної діяльності стає базовим інструментом для розробки власної моделі фахівця, що є можливістю забезпечити раціональний і науково обґрунтований вибір змісту його професійної освіти, виховання й особистісний розвиток, який би максимально відповідав вимогам успішного виконання завдань і функцій цієї діяльності [160].

З позицій особистісно-орієнтованої освітньої парадигми зміст освіти визначається як «процес прогресивних змін властивостей і якостей особистості. Наголошуючи на доцільності саме такого трактування поняття «зміст освіти», С. І. Подмазін зауважує: «Ми спираємося на те, що змістом освітнього процесу є динаміка якостей і станів суб’єктів цього процесу... Дійсно, якщо метою та результатом освітнього процесу є особистість, то змістом цього процесу має бути становлення особистості як суб’єкта діяльності та соціальних відносин, її інтелектуальний, духовний і фізичний розвиток [158, с. 50].

Всебічний розвиток майбутнього фахівця як особистості є необхідною умовою його становлення як професіонала. Дійсно, розвиток молодого людини в університеті як особистості і суб’єкта діяльності обов’язково повинен включати такі елементи: 1) розвиток інтелекту; 2) розвиток емоційної сфери; 3) розвиток стійкості до стресорів; 4) розвиток упевненості у собі та прийняття себе; 5) розвиток позитивного ставлення до світу та прийняття інших людей; 6) розвиток самостійності; 7) розвиток мотивації самоактуалізації.

Всесвітній конгрес з інженерної освіти у 1992 р. сформулював такі вимоги до випускника технічного ВНЗ:

- професійна компетентність (поєднання теоретичних знань і практичної підготовки випускника, його здатність здійснювати всі види професійної діяльності, які визначаються освітнім стандартом за напрямком або спеціальністю);
- комунікаційна готовність (володіння літературним і діловим писемним і усним мовленням рідної мови; оволодіння, як мінімум, однією із найбільш поширених у світі іноземних мов; уміння розробляти технічну документацію і користуватися нею, уміння користуватися комп'ютерною технікою та іншими засобами зв'язку та інформації, включаючи телекомунікаційні мережі; знання психології та етики спілкування, володіння навичками управління професійною групою або колективом);
- розвинута здатність до творчих підходів у вирішенні професійних завдань, уміння орієнтуватися у нестандартних умовах і ситуаціях, аналізувати проблеми, ситуації, завдання, а також розробляти план дій; готовність до реалізації плану і відповідальності за його виконання;
- постіне, усвідомлене, позитивне ставлення до своєї професії, прагнення до постійного особистісного і професійного вдосконалення;
- володіння методами техніко-економічного аналізу виробництва з метою його раціоналізації, оптимізації і реновації, а також методами екологічного забезпечення виробництва й інженерного захисту довкілля;
- розуміння тенденції та основних напрямків розвитку науки і техніки.

Професійний розвиток є невіддільним від особистісного. Основою їх цілісності є внутрішнє середовище особистості, її активність, потреба в самореалізації. Тому об'єктом професійного розвитку повинні бути інтегральні характеристики особистості: спрямованість, компетентність, емоційна і поведінкова гнучкість, комунікативність. Кожна з них є певним поєднанням або комбінацією значущих особистісних якостей, суттєвих для успішної роботи у межах даної професії.

В. Д. Шадриков розробляє поняття «інтегративний ансамбль» (симптомокомплекс), що впливає на продуктивність і результативність праці у процесі професіоналізації особистості [215]. Для кожної професії існує свій ансамбль професійних характеристик, який у зарубіжній педагогіці отримав назву «ключові кваліфікації». У роботах Е. Ф. Зеєра, Е. О. Клімова та інших дослідників у ранг ключових кваліфікацій включені такі: комунікативність, відповідальність, рефлексія, здатність до співробітництва, професійна самостійність, здатність до саморозвитку, ініціативність, наднормативна професійна активність та ін.

У психолого-педагогічних дослідженнях інтелектуальні якості розглядаються у тісному зв'язку, в поєднанні з іншими якостями особистості, особливо волевими й емоційними, оскільки реальний процес мислення пов'язаний з усім психічним життям індивіда. Так, Н. В. Бордовська й А. А. Реан відзначають, що термін навчання у вищому навчальному закладі збігається з періодом зрілості і характеризується становленням особистісних властивостей. Помітно зміцнюються такі якості, як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість; підвищується інтерес до моральних проблем – образу і сенсу життя; розвиваються самостійність, ініціатива та уміння володіти собою; відзначається посилення соціально-моральних мотивів поведінки [26, с. 82].

Студентський вік, як і будь-яка інша стадія життєвого циклу людини, має свою неповторну специфіку. Наприклад, К. Д. Ушинський вважає період від 16 до 22–23 років «найрішучішим», вказуючи на те, що у цьому віці визначається спрямованість у способі мислення людини і в її характері. На думку Б. Г. Ананьєва, який зробив великий внесок у вивчення студентства, «зміна мотивації, всієї системи ціннісних орієнтацій та інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією визначають цей вік як центральний період формування характеру та інтелекту» [6].

Таку ж точку зору висловлює Л. П. Мельник, який відзначає, що період з 18 до 25 років – один із найбільш сенситивних періодів, що характеризується найвищим ступенем сприйняття соціального і професійного досвіду, підйомом пам'яті, уваги, мислення [129]. Отже, цей вік є сприятливим для формування якостей успішного спеціаліста. При цьому швидкість і легкість засвоєння знань, умінь і навичок будь-якого виду діяльності, як і ступінь її успішності, залежить від розвитку пізнавальних і особистісних здібностей.

У праці «Проблема здібностей та питання психологічної теорії» С. Л. Рубинштейн наголошував: «Розвиток людини, на відміну від накопичення досвіду, оволодіння знаннями, вміннями і навичками, – це є розвиток її здібностей, а розвиток здібностей – це є те, що являє собою розвиток як такий...» [178, с. 34]. Індивідуально-психологічні властивості особистості характеризують її можливості або її потенціал. Перед системою освіти стоїть завдання – розкрити і сформувати особистісний потенціал студентів, розвинути їхні здібності до професійної діяльності у виробничих та соціальних умовах. Тому у процесі підготовки у ВНЗ необхідно створювати умови для саморозкриття особистісного потенціалу студента, а також для його формування та реалізації.

Незважаючи на досить значну кількість розробок у цій області, залишається досі незрозумілим, що ж таке *потенціал* особистості. Для буденної свідомості

це словосполучення є цілком зрозумілим. Однак при спробі дати наукове визначення цього поняття виникає чимало складнощів. Розкриття змісту поняття, його структури ще недостатньо, необхідна розробка концептуальної основи. Багатьма дослідниками традиційно потенціал розглядається як приховані можливості, резерв у досягненні мети, як внутрішня спрямованість, що надає життєдіяльності особистості вищого сенсу та цінності. У широкому розумінні потенціал володіє достатньою силою, здатною проявитися у певних умовах.

Вивчення проблеми потенціалу особистості відбувається на підґрунті таких позицій: *мотиваційний підхід*, що ґрунтується на мотивах діяльності (В. Г. Асєєв, Т. С. Тарасов, Л. А. Джидар'ян та ін.); *аксиологічний підхід*, який розглядає потенціал як сукупність моральних, естетичних, інтелектуальних цінностей (Д. Б. Богоявленська, Т. О. Готарьов, С. Б. Каверін, Н. О. Ковальова та ін.); *акмеологічний підхід*, у межах якого потенціал розглядається як психологічне явище, що являє собою процес неперервного самовдосконалення та прагнення досягти вершини особистісного та професійного розвитку (Н. В. Кузьміна, О. О. Бодальов, Ю. В. Синягін та ін.); *творчий підхід* або реалізація творчих можливостей та здібностей (І. М. Семенов, О. І. Клепиков, І. Т. Кучерявий, О. К. Чаплигін та ін.).

В. М. Марков та Ю. В. Синягін визнають потенціал людини як систему його відновлюючих ресурсів, які проявляються у діяльності, що направлена на одержання соціально значущих результатів. При цьому вони виділяють у ній чотири моменти. По-перше, потенціал людини є ресурсним показником і у зв'язку з цим він повинен мати деякий численний показник. По-друге, цей ресурс не є заданим назавжди, а постійно відновлюється у процесі життєдіяльності. По-третє, потенціал людини реалізується у взаємовідносинах з її оточенням, перш за все суспільством, і в цьому плані являє собою набір векторів, за якими здійснюється ця взаємодія. По-четверте, потенціалу людини притаманна системна якість [124, с. 252].

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що *потенціал особистості варто розглядати як певний ресурс, реалізація якого в ході життя приводить до визначних, вагомих, з погляду на особистість і на саме суспільство, особистісних досягнень, яким притаманна соціальна значущість*. Вчені аналізують умови, за яких індивідуально-психологічні характеристики особистості стають дієвими чинниками формування активності студентів.

Проблема визначення сутності активності – предмет глибокого психолого-педагогічного дослідження. Значний вклад у її розробку внесли В. І. Лозова, С.

Л. Рубінштейн, А. В. Петровський, С. І. Смирнов та ін. Активність у наукових дослідженнях практично завжди пов'язується з поняттям «діяльність». С. І. Ожегов не дає тлумачення слова «активність», а наводить значення слова «активний» як діяльний, енергійний, діючий, розвинений. Інші вчені розглядають активність як якісну характеристику діяльності, її міру.

С. Л. Рубінштейн вбачав відмінність між активністю та діяльністю: «Про будь-який психічний процес сприймання, мислення та інше ми говоримо, що він становить єдність змісту і процесу, і підкреслюємо його активний характер. Проте мислення як процес – це для нас активність, а не діяльність. Про діяльність і дію в специфічному значенні слова ми будемо говорити тільки там, де є вплив, зміна оточення. Діяльність у власному розумінні слова – це предметна діяльність, це практика». Як справедливо зазначає В. І. Лозова, між активністю та діяльністю, в якій активність формується, розвивається, виявляється, існує діалектичний взаємозв'язок.

Проблема формування активності особистості в умовах науково-технічного прогресу є однією з найактуальніших у педагогічній теорії та практиці вищих закладів освіти. Цілеспрямована усвідомлена діяльність людини змінює навколишнє середовище, впливаючи на економічні, політичні, духовні особливості розвитку суспільства. Ці процеси детермінують формування навчально-пізнавальної активності студентів, що тісно пов'язане з вихованням інтереса до професійної діяльності, самостійності, ініціативи, сумлінності, сили волі та інших рис особистості. Вони зумовлюють інтенсивність і характер навчання, оскільки без певного рівня активності людини не може здійснитись навіть найпростіший акт пізнання.

Видатний український вчений С. У. Гончаренко активність учнів у навчанні визначає як дидактичний принцип, що вимагає від педагога такої організації процесу навчання, яка сприяє вихованню в учнів ініціативності і самостійності, міцному і глибокому засвоєнню знань, виробленню необхідних умінь та навичок, розвитку в них спостережливості, мислення і мови, пам'яті й творчої уяви [37, с. 21]. Така дефініція чітко орієнтує науковців на вивчення ролі педагога в цих процесах, на оптимальне застосування активних методів і прийомів навчання, на одержання значних навчальних результатів у процесі виховання та розвитку особистості.

Навчально-пізнавальна активність, на думку П. Г. Лузана, *по-перше*, формується і проявляється у відповідній діяльності, є її якісною характеристикою. *По-друге*, активність особистості у навчально-пізнавальній діяльності характеризується особливим психічним станом, який може трансформуватися у певні пси-

хічні структури. *По-третє*, конкретні прояви активності людини мають кількісні та якісні ознаки [119]. Такий підхід дає змогу передбачити розвиток активності як структури, виробити методичні напрямки роботи педагогів щодо активізації навчально-пізнавальної діяльності.

Узагальнюючи результати досліджень проблеми активізації навчально-пізнавальної діяльності, В. І. Лозова справедливо вказує:

1. Головна мета активізації – поліпшення якості навчально-виховного процесу, що досягається формуванням активності та самостійності учнів.

2. Сам процес формування активності й самостійності вимагає певної спільної діяльності учнів і вчителя.

3. Активізація пізнавальної діяльності вимагає застосування різних методів, засобів, форм навчання, що спонукають особистість до виявлення активності. Для цього потрібна така організація процесу пізнання, в якій об'єкт пізнання був би залучений до сфери діяльності учня і діалектична взаємодія між ними створювала б передумови виявлення активності особистості [115, с. 38].

Таким чином, на основі аналізу наукових розробок проблеми активності можна дати таке визначення: *активізація діяльності студентів – це цілеспрямований процес розкриття та формування особистісного потенціалу шляхом включення їх як суб'єктів педагогічної взаємодії у різні види діяльності, пов'язані з їхньою професійною підготовкою*. Викладене зумовлює створення методів пізнавальної діяльності студентів і організації навчальної роботи викладача, що ефективно впливатимуть на їх активність. Існуючі методи часто являють собою лише зовнішній вплив, який повинен сприяти розвитку особистості у цілому.

Внутрішній зміст особистості не є результатом механічного впровадження у її свідомість різноманітних зовнішніх впливів, як писав С. Л. Рубінштейн, а є підсумком тієї внутрішньої роботи, у процесі якої зовнішнє, пройшовши через суб'єктивність особистості, переробляється, освоюється та застосовується у практичній діяльності. Сформована таким чином система самостійно вироблених індивідом соціальних якостей проявляється у суб'єктивній формі (ідеї, цінності, інтереси, спрямованість і т. ін.), що відбиває взаємодію особистості з навколишнім об'єктивним світом, її активність.

Природні передумови і механізми психічної діяльності людини, які приводять до такого розвитку, часто залишаються без уваги. Проте саме урахування цих особливостей і закономірностей визначає сутність активізації навчання. Іншими словами, під час розробки конкретних методів, спрямованих на розвиток людини, необхідно розуміти, якою є їх ціль і на підставі яких психологіч-

них процесів ці методи працюють у пізнавальній діяльності. Е. П. Ільїн наголошує на тому, що методи навчання стимулюють пізнавальну активність, збуджують інтерес, сприяють встановленню у групі атмосфери колективного пошуку, піднесення, напруги, участі, позитивних емоцій; дають змогу викладачеві подавати навчальний матеріал з різних точок зору, підсилюючи їх стимулюючий вплив на пізнавальну потребу [75, с. 61]. Кожен з активних методів навчання має власну силу, яка збуджує внутрішню активність студента. Це складна і цікава проблема дидактики, яка чекає на своє дослідження на сучасній методологічній основі.

Особливо важливі дані принципи в організації освітнього процесу у вищій школі, тому що всебічний розвиток майбутнього фахівця як особистості є необхідною умовою становлення його як професіонала. Дійсно, розвиток молодшої людини у ВНЗ як особистості і суб'єкта діяльності обов'язково має включати розвиток інтелекту, емоційної сфери, стійкості до стресорів, упевненості у собі, позитивного ставлення до світу та інших людей, мотивації, самоактуалізації. Підвищенню активності студентів у процесі навчання може сприяти розвиток у них таких особистісних якостей, як волевільні якості, рефлексія, усвідомлення своїх цілей і можливостей, освоєння навичок самопізнання і саморегуляції, самостійності.

Успішне навчання у вищому навчальному закладі зміцнює віру молодшої людини у свої власні сили і можливості, породжує надію на повноцінне у професійно-творчому плані цікаве життя і діяльність. Чим вищий рівень активності особистості, тим більш складним і розвиненим потенціалом вона характеризується. Недостатня успішність у навчальній діяльності також ускладнює адекватну реалізацію особистісного потенціалу, тому що переживання, пов'язані з цим, відволікають людину від конструктивної діяльності, не сприяють її активності..

Традиційно поняття «реалізація особистісного потенціалу» розуміють як розкриття у процесі діяльності здібностей, якостей, потреб, ідеалів, цінностей, інтересів студента, спрямованих на досягнення бажаного результату. Прагнення людини до самореалізації має складну біосоціальну природу. Реалізація здібностей людини стає справді творчим самовираженням індивіда, що має своїм результатом створення духовних або матеріальних цінностей. Потреба в самореалізації є основою особистісного потенціалу студента лише в тому випадку, коли вона стійко домінує в системі потреб, досить сильно проявляється, а її задоволення спрямоване на творчу, соціально-значущу діяльність.

Велику роль при цьому відіграє процес професійного самовизначення. У зв'язку з цим цікавими видаються результати дослідження, проведеного в університеті, які дозволили Н. В. Бордовській та О. О. Реану виокремити такі групи студентів:

першу групу складають студенти, орієнтовані і на освіту як цінність, і на професію в ході навчання у вищому закладі освіти (45 % респондентів);

другу групу складають студенти, орієнтовані на бізнес, які не виявляють інтересу до наукових пошуків як основи одержання професії і бачать в освіті інструмент і засіб для створення у майбутньому власної справи (32 % респондентів);

третю групу складають студенти, для яких проблема професійного самовизначення ще не вирішена (23 % респондентів) [26].

Одним з головних факторів, що гальмують формування особистісного потенціалу, є недостатня здатність пізнання і розуміння себе, своїх якостей, здібностей та інтересів. Без цього неможливе ні професійне, ні особистісне становлення. Мета навчання та виховання – допомогти майбутньому фахівцеві знайти місце в житті, побачити власну самоцінність, своє призначення, стимулювати прагнення до самовдосконалення. Необхідне також свідоме й емоційне захоплення обраною професією, яке приносить найвище задоволення, розуміння творчої природи професійної діяльності, це вимагає величезних нервово-психічних витрат, постійної роботи над собою.

Відомо, що мотиви самореалізації виникають на стадії практичного оволодіння професією. Тому про реалізацію особистісного потенціалу в студентському віці вході навчання можна говорити лише умовно, оскільки в цей період відбувається ще тільки накопичення професійного й особистісного потенціалу людини.

На думку А. В. Петровського, у процесі розвитку особистість проходить три фази свого становлення: адаптацію, індивідуалізацію та інтеграцію. На першій фазі відбувається засвоєння діючих цінностей і норм, друга фаза характеризується прагненням індивіда до максимальної персоналізації, на третій фазі особистість прагне проявити власні якості у соціумі. Ці процеси можуть здійснюватися як у позитивному, так і в негативному аспектах. У цьому випадку можна виділити фази дезадаптації, деіндивідуалізації і дезінтеграції. Відповідно до концепції А. В. Петровського самореалізація особистості може бути представлена як процес входження в нове соціальне середовище та процес інтеграції в нього [154].

Зазначимо, що інтеграція в соціальному середовищі може не відбуватися з різних причин, що збільшує тривалість пристосувального періоду. У результаті людина не може повноцінно реалізувати свої здібності. Провідними залишаються внутрішні якості особистості студента, що змушують його виробляти нові стратегії пристосування до середовища, а потім й інтегруватися у новий для нього простір як у когнітивному, так і емоційно-особистісному аспектах. Тому для їхнього прояву необхідно визначити такі умови: доброзичлива атмосфера сприйняття, можливість індивідуалізації процесу навчання тощо. Таким чином, причинами, що перешкоджають реалізації особистісного потенціалу, можуть бути як соціальні фактори, так і власні особистісні риси студентів.

Людина має великі можливості розуміння себе, зміни своєї Я-концепції і регуляції поведінки. Корекція Я і його посилення у позитивному напрямку допомагає студентам перебороти внутрішні бар'єри і сприяє їх особистісному росту, успішній інтеграції в соціум, що обов'язково проявиться в реалізації особистісного потенціалу в будь-яких його аспектах. Успішне володіння спеціальністю означає не тільки присутність професійних знань і умінь, а й особливий особистісний вимір майбутнього фахівця.

Виходячи з результатів теоретичного аналізу цієї проблеми і результатів досліджень різних авторів, для успішної людини характерні:

1. Професійна зрілість, а саме:
 - високий рівень професійних знань і умінь;
 - наявність інтересу до діяльності, надання їй особистісного сенсу;
 - наявність професійно значущих якостей;
 - творчі здібності;
 - комунікативна компетентність;
 - здібність до самовиховання і самовдосконалення.
2. Активна життєва позиція:
 - щире бажання самореалізації;
 - ціннісне самовизначення на трьох рівнях (емотивний, когнітивний, діяльнісний);
 - високий рівень мотивації досягнення успіху;
 - наявність головної мети в житті і знання стратегії і тактики її досягнення.
3. Високорозвинені уміння рефлексій:
 - самопізнання, самооцінка, самоконтроль;
 - самопрограмування на успіх, самовдосконалення;
 - позитивна самооцінка і позитивне мислення;
 - самопідкріплення шляхом самопереконавання;

- відчуття оптимізму й упевненості в собі.

4. Самореалізація. При цьому результат оцінюється як успіх:

- самою особистістю (суб'єктивне переживання результату як значущої позитивної події);
- референтною групою (визнання успіху людьми, чия думка для суб'єкта значуща);
- об'єктивними даними показників успіху.

І. А. Зязюн стверджує «Щоб студент міг перейти від навчання до професійної праці, необхідно в процесі навчання створювати відповідні педагогічні умови. Залучення майбутнього спеціаліста до професії неминуче стикається з протиріччям, що виявляється в такому: організація навчально-пізнавальної праці неадекватна професійній діяльності. Для досягнення цілей формування особистості спеціаліста у ВНЗ необхідне таке навчання, яке забезпечує перехід, трансформацію одного типу діяльності (пізнавальної) до іншої (професійної) з відповідною зміною потреб, мотивів, цілей, дій, засобів, предметів і результатів» [70, с. 74].

1.5.3. Контекстне навчання як основа успішної трансформації навчальної діяльності студента у професійну діяльність спеціаліста

Контекстне навчання порівняно з іншими видами професійного навчання найбільшою мірою забезпечує трансформацію навчальної діяльності студента у професійну діяльність спеціаліста. Це пояснюємо тим, що в основу контекстного навчання покладено: 1) розуміння змістовоутворювального впливу предметного й соціального контекстів майбутньої професійної діяльності студента на процес і результат його навчальної діяльності; 2) теоретичне узагальнення різноманітного досвіду активних методів навчання; 3) діяльнісна теорія навчання й розвитку [30].

Контекст – це система внутрішніх і зовнішніх умов поведінки і діяльності людини, яка впливає на сприймання, розуміння й перетворення суб'єктом конкретної ситуації, що надає зміст і значення цієї ситуації як цілому та її компонентам. Внутрішнім контекстом є індивідуально-психологічні особливості, знання, досвід людини; зовнішнім – предметні, соціокультурні, просторово-часові та інші характеристики ситуації, в яких вона діє. Інформація повинна засвоюватися студентом в контексті його особистої практичної дії та вчинку. Людина знає, чого їй слід чекати і може його свідомо інтерпретувати. Отже, предмети і явища даються людині не самі по собі, а в тих чи інших предметних і соціальних контекстах.

Таким чином, засвоєння змісту соціального досвіду здійснюється не шляхом передачі інформації про нього людині, а в процесі особистої активності людини, спрямованої на предмети і явища оточуючого світу, що створені розвитком людської культури. З цих позицій мета студента не в засвоєнні знань, умінь, навичок (вони необхідні, але недостатні), а в оволодінні цілісною професійною діяльністю спеціаліста, яка включає потреби, мотиви, мету, дії, операції, необхідні засоби для досягнення мети, результати. Знання в цій діяльності складають орієнтовану основу.

На процес формування готовності майбутнього інженера до професійної діяльності, а отже, на розвиток і реалізацію його особистісного потенціалу під час навчання у вищому навчальному закладі впливають багато дидактичних об'єктивних і суб'єктивних факторів: організаційно-педагогічний вплив, мотивація навчання, строки навчання, загальні здібності, засоби навчання, структура, зміст та обсяг навчального матеріалу, здатність до навчання студента тощо. Цей процес потребує удосконалення системи навчання з боку розробки ефективних методів передачі знань і з боку покращення умов для розвитку якостей особистості, необхідних для успішної професійної діяльності.

Під час проведення експерименту в НТУ «ХПІ» було використано експертні оцінки щодо встановлення суб'єктивних факторів, що негативно впливають на особистісно-професійний розвиток студента і реалізацію його потенціала. Результати дослідження такі:

- нездатність управляти собою, своїми думками, почуттями і поведінкою (67 % респондентів);
- відсутність твердо усвідомлених і сформованих життєвих цінностей (69 % респондентів);
- невизначеність особистісних життєвих планів (63 % респондентів);
- зупинка у саморозвитку і самовдосконаленні, відсутність мотивації до навчання (58 % респондентів);
- відсутність навичок у вирішенні проблем (69 % респондентів);
- нетворчий підхід до справи (59 % респондентів);
- відсутність навичок та вмінь впливати на людей та переконувати їх (72 % респондентів);
- низький рівень розвитку комунікативних умінь та лідерських якостей (62 % респондентів);
- низький рівень соціальної компетентності (59 % респондентів).

Проведене опитування показало, що більшість студентів вважають особистий потенціал не достатньо розкритим. Цей висновок підтверджують такі дані: 5 %

респондентів відзначили, що їхній потенціал був розкритий більше ніж на 45 %, 29 % – творчий потенціал був розкритий на 20–34 %, а 30 % респондентів вважають розкритим свій потенціал менше ніж на 20 %. Ці дані говорять про недостатній рівень підготовки студентів до успішної професійної діяльності [73, с. 135].

Професійна готовність є результатом свідомої взаємодії фахівця з конкретним соціальним середовищем. В узагальненому варіанті підготовка до виконання професійних функцій включає, з одного боку, психологічну, психофізичну і фізичну підготовку, а з іншого, – науково-теоретичну підготовку як основу професіоналізму. У працях вчених готовність до діяльності визначається як цілісне психологічне явище, в якому інтегровані знання, вміння особистості застосовуються відносно виконання ними конкретного виду діяльності. За думкою Б. Г. Ананьєва, вона не може обмежуватися характеристиками майстерності, продуктивністю праці, її якості проявляються в той момент коли здійснюється відповідна діяльність. Важливим при оцінюванні рівня підготовки він вважає визначення внутрішніх сил особистості, необхідних для успішної професійної діяльності у майбутньому [5].

С. Д. Максименко зазначає, що готовність до діяльності – це стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, які забезпечують успішне її виконання. Вчений виокремлює кілька аспектів підготовки до діяльності: а) операційний – володіння певним набором способів дії, знань, умінь та навичок, а також можливості набуття нового досвіду в межах певної діяльності; б) мотиваційний – система спонукальних якостей щодо певної діяльності (мотиви пізнання, досягнення, самореалізації тощо); в) соціально-психологічний – рівень зрілості комунікативної сфери особистості, вміння здійснювати колективну розподілену діяльність, підтримувати стосунки в колективі, уникати деструктивних конфліктів та ін.; г) психофізіологічний – можливості систем організму. Кожний стан визначається поєднанням різних факторів, що визначають різні рівні, аспекти підготовки. Залежно від змісту діяльності та умов її здійснення провідним може стати один із таких аспектів.

Найважливішим показником професійної підготовки студентів є відповідність знань і навичок, отриманих ними у ході навчання, обраної професійної діяльності. Для виявлення ступеня цієї відповідності у 2001–2006 роках О. А. Ігнатюк проводила дослідження серед студентів НТУ «Харківський політехнічний інститут». Близько половини опитаних вважають, що рівень підготовки в НТУ «ХПІ» повністю або майже відповідає даним вимогам, а близько третини

респондентів визнають неповну відповідність, кожний п'ятий ще не визначився й вагається відповісти на таке запитання.

За результатами дослідження можна також констатувати, що у сучасної молоді збільшується інтерес до одержання вищої якісної фундаментальної і професійної освіти, що дає їм можливість створити основу для ділової кар'єри та реалізації потенційних індивідуальних можливостей. Так, 76,5 % студентів збираються пов'язати свою майбутню професійну кар'єру з одержаною спеціальністю [73, с. 135].

Таким чином, професійний розвиток є інтегративним творчим процесом свідомого особистісного становлення, в результаті якого формуються мотиваційний, когнітивний, ціннісний та діяльнісний аспекти особистості фахівця. Проте сьогодні у теорії і практиці вищої школи відсутня продуктивна методика оцінювання готовності студентів до професійної діяльності, а відповідно, і якості їхньої підготовки.

Визначення якості освіти вельми складне, невизначене завдання. Наприклад, у роботі С. Є. Шитова та В. А. Кальней «Моніторинг якості освіти» ми знаходимо таке визначення: «Якість освіти – соціальна категорія, що визначає стан і результативність процесу освіти в суспільстві, її відповідність потребам і очікуванням суспільства (різних соціальних груп) в ході розвитку і формування громадянських, побутових і професійних компетенцій особистості. Якість освіти визначається сукупністю показників, що характеризують різні аспекти навчальної діяльності освітнього закладу, форми і методи навчання, матеріально-технічну базу, кадровий склад тощо, які забезпечують розвиток компетенцій молоді, що вчиться» [218, с. 71].

Ситуація ускладнюється тим, що саме поняття «якість» відповідно до освіти часто використовується у різних значеннях:

По-перше, для того щоб охарактеризувати високий рівень статусу і навіть переваги.

По-друге, поняття «якість» може застосовуватись для характеристики найвищих показників і досягнень в освітній сфері.

По-третьє, якість характеризує ступінь відповідності певній моделі, стандарту, тобто характеризує ступінь відповідності меті освіти чи виховання.

По-четверте, якість відображає і характеризує ступінь відповідності, ступінь гарантії того, чого очікують від студента як суб'єкта виховання.

По-п'яте, слід звернути увагу на те, що поняття «якість» багатомірне і системно відображає процес і (або) результат виховної діяльності з точки зору того, чого ми очікуємо у порівнянні з тим, що ми реально маємо.

Узагальнюючи все сказане вище, автор пропонує взяти за основу таке визначення: якість освіти – це системна характеристика, що відображена в показниках і критеріях оцінки процесу і результату освітньої діяльності, на основі яких здійснюється оцінка ступеня відповідності реального процесу і його результату у порівнянні з ідеальною моделлю, освітнім стандартом або результатом, що очікується [73, с. 250].

Очевидна складність не тільки визначення, але також критеріїв її вимірювання. Оцінка відповідності досягнутого рівня формування особистості як професіонала поставленим перед освітою цілям як засіб оптимізації педагогічного впливу знаходить відбиток у працях Р. А. Зобова, В. М. Бочарникової, О. А. Ігнатюк, Н. В. Кузьміної, О. Г. Романовського, М. І. Лазарева, Т. І. Сущенко та інших авторів. Основним критерієм роботи навчального закладу, на думку вчених, є рівень підготовки випускників, раціональне поєднання їх теоретичних знань з умінням застосовувати їх на практиці. Отже, цих показників недостатньо для атестації готовності майбутнього інженера до професійної діяльності.

При визначенні основних підходів до оцінки якості підготовки майбутніх фахівців необхідно встановити способи контролю та критерії, які необхідно використовувати у процесі побудови системи діагностики рівня готовності студентів до професійної діяльності. Контроль знань, умінь і навичок є важливим компонентом процесу навчання. У цьому процесі викладачі виявляють успіхи та недоліки у знаннях, уміннях і навичках студентів, встановлюють причини і шляхи їх усунення, визначають заходи, спрямовані на поліпшення успішності. Схвалення успіхів студента сприяє розвитку в нього спонукальних мотивів до навчання. На основі контролю визначається стан успішності студентів, що дає змогу запобігти неуспішності або подолати її. У цьому разі викладач коригує і свою власну діяльність – змінює методику викладання, вдосконалює навчальну діяльність студентів.

Ефективність розвитку майбутнього фахівця, реалізація його особистісного потенціалу пов'язані з формуванням здібностей студентів до самооцінки, самопрограмування, самоорганізації, самоствердження та моніторингу особистісного і професійного розвитку. Для цього мають бути сформовані такі умови, які б сприяли діагностиці його потенційних можливостей, умінь та навичок, постійному самовдосконаленню та самореалізації майбутнього спеціаліста.

Це свідчить про необхідність організації систематичного моніторингу професійно-особистісного розвитку майбутніх інженерів. В основі моніторингу у педагогіці лежить ідея органічної єдності когнітивного, емоційного й діяльнісно-практичного компонентів професійної підготовки фахівця, що виявляється за

допомогою анкетного опитування студентів університету. Виходячи із проведених досліджень і названих компонентів, можуть бути визначені параметри, вимірюючи які й спостерігаючи за якими дослідник зможе стежити за процесом професійної підготовки, впливати на нього, оцінювати його ефективність, моделювати його зміст, вибираючи найбільш ефективні способи впливу на особистість майбутнього фахівця.

Ця діяльність пов'язана з таким поняттям як *аутопсихологічна компетентність*. Вперше поняття аутопсихологічної компетентності було застосовано в психолого-педагогічних дослідженнях Н. В. Кузьміної і Г. І. Метельского стосовно особистості педагога. Подальша операціоналізація поняття аутопсихологічної компетентності відбудувалась в ході розробки конкретних психотехнологій її формування. Зазначимо, що вона складається з комплексу знань та умінь, а саме [73, с. 339]:

- ◆ *Самодіагностика*: навички самоаналізу; самооцінка; самовизначення; самосвідомість, самоконтроль.
- ◆ *Самокорекція*: техніки вирішення особистих проблем – зняття стресів, комплексів, рятування від шкідливих звичок. Техніки, що змінюють внутрішній психологічний стан: саморегуляція, самонавіювання, зняття болю, методи контролю функцій організму, самопереконавання, самогіпноз.
- ◆ *Саморозвиток*: техніки зміни особистісних рис, самопрограмування.
- ◆ *Самотивування*: формування і прийняття образів досягнення, постановка задач, ресурсне підкріплення власних дій.
- ◆ *Ефективна робота з інформацією*: швидке читання, розвиток пам'яті, освоєння технік переробки й аналізу інформації.
- ◆ *Психо-лінгвістична компетентність*: усі види робіт з текстом; формулювання контекстно-адекватних фраз; робота з модальними операторами, використання моделей мови.

Аналіз наведеної вище структури аутопсихологічної компетентності демонструє, що в її основі лежить готовність і здатність до цілеспрямованої роботи за напрямком змін особистісних рис і поведінкових характеристик, що особливо важливо для самовдосконалення. Саморозвиток особистості вельми впливає на зміну самого суб'єкта. Особливо важливі ці принципи в організації освітнього процесу у вищій школі, тому що всебічний розвиток майбутнього фахівця як особистості є необхідною умовою його становлення як професіонала.

Питання для самоконтролю і перевірки

1. Назвіть основні напрямки вивчення особистості.
2. Який зміст поняття особистості та її розвитку?

3. Назвіть основні напрямки вивчення професійного розвитку
4. Визначіть поняття «професійна компетентність».
5. У чому полягає сутність компетентнісного підходу?
6. Назвіть сучасні вимоги, що висуваються до майбутнього фахівця.
7. Назвіть інтегральні характеристики особистості.
8. Визначіть поняття «потенціал особистості».
9. Охарактеризуйте психологічний портрет успішної людини.
10. Назвіть фактори, які негативно впливають на розвиток особистості.
11. Дайте визначення поняттю «якість підготовки студента».
12. Що являє собою моніторинг розвитку особистості?
13. Який зміст аутопсихологічної компетентності?

1.6. САМОРОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ САМОВИХОВАННЯ

1.6.1. Саморозвиток особистості та основні напрямки його вивчення

Саморозвиток – це цілеспрямована багатоаспектна самозміна особистості, що служить меті її максимального духовно-етичного і діяльнісно-практичного самозбагачення і саморозкриття, це самостійне вибудовування себе для продуктивної самореалізації у мінливих умовах і для успішного здійснення свого соціального призначення. У формуванні такої особистості полягає сенс освіти у XXI столітті. У даний час освіта взагалі і вища освіта зокрема спрямована на оновлення, але у ній відчувається відсутність розробленої методології. Вирішення цієї проблеми є завданням сучасній педагогіці, що спирається на досягнення ряду наук, зокрема, на фізіологію і психологію людини.

У контексті філософського осмислення саморозвиток людини є стрижнем процесу його становлення. Перш за все, це процес, зумовлений біологічно і забезпечений унікальними механізмами розкриття людських якостей, що самопо- силуються. По-друге, це процес, що детермінується діями середовища розвитку, вихованням, а також особистими чинниками, а саме: цінностями, цілями, волею. Людина саморозвивається протягом всього життя, від перших свідомих дій саморегуляції раннього дитинства до реалізації самозміни у майбутньому. Цей процес може набувати різного характеру – від цілеспрямованого системного позитивного самоперетворення до стагнації і свідомої регресивної зміни, саморуйнування.

Саморозвиток особистості є одним із проявів діяльнісної суті людини. Це, по суті, психологічний механізм «людиноутворення», становлення цілісної системи. Він виявляється як корінна суперечність, що виступає рушійною силою ро-

звитку, задає енергію самовпливу у процесі будь-якої діяльності, визначає поглиблення самопізнання, самоосмислення, актуалізує ціннісне самовизначення, створює смисловий простір самоутворення. Отже, саморозвиток спрямований на зміну самого суб'єкта. Це внутрішня духовно-практична діяльність суб'єкта, у результаті якої змінюється його внутрішній світ. Ці положення приймаються всіма дослідниками. Проте залишається все ж таки нез'ясованою природа самої цієї діяльності, її джерела.

У зв'язку з цим цікавим видається аналіз структур індивідуальної діяльності, проведений болгарським дослідником Л. Ніколовим. Він виділяє три її основні типи: 1) створення умов діяльності; 2) «надання умов»; 3) самозадовільнюючий прояв людських сил. У дослідженні автора особливо підкреслюється, що саме третій тип полягає в основі саморозвитку особистості і генезису всієї людської діяльності. Здатність людини змінювати внутрішній духовний світ не відокремлена від її здатності створювати нові зовнішні об'єкти. Тому якісною характеристикою людської діяльності, на думку автора, є те, що вона в змозі змінювати як внутрішнє, так і зовнішнє середовище суб'єкта, використовувати зовнішнє середовище для змін у внутрішньому середовищі і навпаки [143, с. 87].

Саморозвитку будь-якої системи передують зовнішні детермінанти. Коли визначальна роль у розвитку переходить до внутрішніх детермінант, процес є саморозвитком. Мова йде про становлення особистості як цілісної системи, яке можливе лише в єдності всіх її застосувань (інтелект, відчуття, воля та ін.) на певному етапі розвитку людини. Воно припускає розвинену самосвідомість разом із самопізнанням, самооцінкою, самоконтролем, вольовою саморегуляцією, самоформуванням і самовдосконаленням.

Особистість, ставлячи перед собою цілі і виявляючи особливу неготовність більшою або меншою мірою до їх здійснення, починає роботу з саморозвитку. Тим самим вона постійно проявляється на шляху узгодження між дійсним і бажаним у можливості діяти і удосконалюватися. Докладаючи зусилля у збагаченні своїх можливостей і долаючи цей процес, особистість вимушена, якщо вона прагне до досягнень, постійно досягати бажаного рівня новими зусиллями саморозвитку. Тобто сам по собі цей процес проявляє себе як механізм отримання людиною своєї людської суті.

Особистісний саморозвиток винятково важливий і як шлях соціалізації людини. Чим продуктивніше проходить процес саморозвитку студента, тим більше він розуміє себе і навколишню дійсність, нарощує здатність адаптуватися до неї, підвищує свою активність. Отримуючи підтримку гуманістично орієнтованих педагогів у саморозвитку і цілеспрямовано розширюючи при цьому

суб'єктний досвід діяльності і спілкування, вихованець напрацьовує навички встановлення зв'язків із людьми і їх розуміння, групової взаємодії, прояву творчості у вирішенні складних ситуацій та ін. Зрозуміло, що тут також проявляється діалектичний зв'язок між саморозвитком і соціалізацією: успішна соціалізація актуалізує саморозвиток людини, але сама вона виявляється саме у процесі і на основі її особистісного саморозвитку.

Представники гуманістичної психології намагаються визначити підстави для процесу саморозвитку або самовдосконалення особистості. Це пов'язано з необхідністю появи концепцій, що відповідають новим системам загальнолюдських цінностей. Автори часто використовують такі поняття, як автономність, саморозвиток, самопізнання, самоактуалізація, самореалізація, які ще досить чітко не визначені, а тільки позначені. *При цьому поняття самореалізації та самоактуалізації дуже часто вживаються як рівнозначні поняття, що розуміють як безперервну реалізацію потенційних можливостей, здібностей і талантів людини, як здійснення своєї місії, або покликання, а також повне пізнання і прийняття власної споконвічної природи, безустанне прагнення до єдності, інтеграції або внутрішньої синергії особистості [125].*

М. Олпорт, який однин із перших займався вивченням цих проблем, розглядав розвиток особистості як безперервний і активний процес становлення, за допомогою якого індивід бере на себе відповідальність за якість свого життя. Глибоку розробку поняття самоактуалізації одержало у працях А. Маслоу, який прийшов до цього поняття через вивчення здорової особистості, яка безупинно розвивається. Він розробив це поняття на основі емпіричних досліджень і теоретичного аналізу їх результатів. Основний акцент при тому був зроблений на опис людини, що раціонально приймає рішення й усвідомлено прагне актуалізувати свій потенціал. І це прагнення є, на його думку, вершиною піраміди ієрархії потреб.

Люди, яких він обстежував, були спокійні, урівноважені, повноцінні члени суспільства. Вони вже достатньо задовольнили свої основні потреби у безпеці, любові, повазі і самоповазі і можуть керуватися прагненням до самоактуалізації. А. Маслоу розглядає розвиток не тільки як прогресуюче задоволення основних потреб аж до їх «повного зникнення», але також і як розвиток талантів, здібностей, творчих здібностей, потенціалу. Тому можна сказати, що основні потреби і самоактуалізація співвідносяться один із одним як дитинство і юність. Одне переходить в інше і є його обов'язковою умовою.

При тому психологічне життя особистості в багатьох її аспектах проходить по-різному. Наскільки людина піднімається в ієрархії потреб, настільки вона

стає все більш вільною у виборі напрямку особистісного зростання і, йдучи цим напрямком, вона обов'язково не просто змінюється, а розвивається як індивід, особистість, тобто як професіонал. Розкриття власних можливостей, потенціалу, закладеного в людині, – це шлях, що вимагає максимальних творчих зусиль.

Багато спільного із самоактуалізовуваною особистістю А. Маслоу можна знайти у «функціонуючій особистості», або «особистості завтрашнього дня», дослідженої К. Роджерсом [170]. Проте в той час як перший зосереджує увагу на характерологічних особливостях людей, які його цікавлять, іншого займають світоглядні переваги того, про кого він пише, їх критичність стосовно соціальної дійсності. Якщо для А. Маслоу предметом аналізу є в основному зрілі особистості, що успішно проявили себе у професійній діяльності, то К. Роджерса цікавлять в основному молоді люди, які встигли здійснити свій особистісний вибір і віддали перевагу більш простому способу життя.

Завершуючи розгляд якостей здорової самоактуалізованої особистості, як вона розуміється в гуманістичній психології, наведемо характеристику, що дає Д. Шульц на основі узагальнення робіт багатьох дослідників, включаючи погляди Д. Юнга, Е. Фромма і засновника гештальттерапії Ф. Перлза. Він зазначає, що за наявності багатьох розбіжностей між цими ученими, всі вони згодні з тим, що психологічно здорова особистість звичайно контролює своє життя. Вона здатна до свідомого керування своєю поведінкою. Самоактуалізована особистість знає свої сильні і слабкі сторони, свої переваги й недоліки і загалом приймає їх. Виконуючи ті або інші соціальні ролі, вона не змішує їх зі своїм *Я*. Здорова особистість не живе у минулому, не є жертвою реальних або уявлених конфліктів, що мали місце в ранньому дитинстві. Замість спокою і стабільності вона віддає перевагу звертанням до нових цілей і нового досвіду.

Рушійною силою розвитку особистості, на думку А. Маслоу, є внутрішні протиріччя між постійно зростаючими потребами і можливостями їх задоволення. Низький рівень розвитку особистості характеризується тим, що її відносини обумовлені в основному утилітарними, меркантильними інтересами. Найбільш високий рівень розвитку особистості характеризується насиченим внутрішнім світом, наявністю цінностей і розумінням сенсу життя, прагненням реалізувати свій потенціал і досягти максимально високих результатів. Поряд із соціальною пристосованістю розвинута особистість має особистісну автономію, яка стверджує їх індивідуальність. У критичних ситуаціях така особистість зберігає свою життєву стратегію, залишається відданою своїм позиціям і ціннісним орієнтаціям.

Така особистість знаходиться у стані свого безперервного розвитку, самовдосконалення і самореалізації, постійно відкриваючи для себе нові обрії на своєму життєвому шляху, випробовує «радість завтрашнього дня», вишукує можливості актуалізації своїх здібностей. У важких умовах вона толерантна, здатна до адекватних дій, встановлює доброзичливі стосунки з іншими людьми, толерантна і поважна до їх потреб і інтересів.

У побудові своїх життєвих планів розвинута особистість виходить із реальних можливостей, уникає завищених прагнень. Вона має почуття справедливості, сумління й честі, рішуча й наполеглива у досягненні об'єктивно значущих цілей, здатна до корекції своєї поведінки. Джерелом своїх успіхів і невдач розвинута особистість вважає себе, а не зовнішні обставини; у складних умовах вона здатна взяти відповідальність на себе і виправдано ризикувати. Поряд із емоційною стійкістю така людина потенційно зберігає реактивність, високу чутливість до прекрасного. Володіючи розвинутим почуттям самоповаги, вона здатна подивитися на себе з боку, не позбавлена почуття гумору і філософського скепсису.

Свідомість своєї відособленості дозволяє індивідові бути вільним від довільних соціальних умов, диктату влади, не втрачати самовладання в умовах соціальної дестабілізації і тоталітарних репресій. Ядро особистості пов'язане з її вищою психічною якістю – духовністю. Це вищий прояв сутності людини, її внутрішня прихильність до людського, морального обов'язку, підпорядкованість вищому змісту її буття. Духовність особистості – її надсвідомість, негасима потреба стійкого неприйняття всього низького, беззавітна відданість вищим ідеалам.

А. Маслоу стверджує, що 99 % дорослих людей не повністю використовують свій психічний і фізичний потенціал [125, с. 45]. Таке обмежене використання власних можливостей, на його думку, пов'язане з тим, що людина занадто сконцентрована на задоволенні своїх основних потреб у їжі і питві, у роботі і житті. Доти, поки ці потреби стоятимуть на першому місці, інший потенціал не може бути реалізований. Потреби вищого рівня, особливо на початку їх пробудження у людини, слабкі й легко гальмуються або змінюються через страх, несприятливі умови і неправильне навчання. І хоча самоактуалізовані люди серед населення складають тільки невелику частину, А. Маслоу підкреслює відсутність чіткої грані між ними й звичайними людьми. Він вказує, що у кожної людини існує активна спрямованість на здоров'я, імпульс до зростання, до актуалізації свого потенціалу.

Такі люди, в яких переважає мотивація розвитку особистості, піднімаються над собою і постійно прагнуть більшого. Вони замість того, щоб знайти спокій, стають більш активними. Розкриття власних здібностей починається тоді, коли людина відчуває, яке задоволення приносить процес розвитку особистості. Хто починав займатися спортом після тривалої паузи, знає, як приємно знову відчувати свої фізичні можливості. Таким чином, розкриття власного потенціалу – це природний процес, що починається тоді, коли немає істотної фізичної або соціальної протидії. Для цього також треба усвідомлювати свої дійсні потреби і свою мету в житті.

А. Маслоу трактує *потребу в самоактуалізації як бажання людини самореалізуватися, стати тим, ким вона може бути, займатися тим, для чого вона призначена*. У разі незадоволення цієї потреби її супроводжують тривога і неспокій. Механізм самоактуалізації людини – пізнання, випробування і реалізація своїх особистісних можливостей – відіграє роль головного мотиваційного чинника самовдосконалення та творчості людини. Для здійснення самоактуалізації особистості необхідно надати їй відповідні умови: свободу волевиявлення, простір для творчої діяльності, соціальний комфорт.

Психологи, що дотримуються гуманістичного підходу, розвивають операціональне встановлення самоактуалізації. До того ж вони приділяють велику увагу застосуванню своїх ідей у різних сферах практики: у психотерапії, навчанні, професійній консультації, менеджменті і т. ін. Віддаючи перевагу «моделі, що допомагає», вони вважають, що треба допомогти особистості в самоактуалізації і не переробляти її. Тому А. Маслоу визначає виховання як навчання зростання, що добре і що погано, що бажано й небажано, що вибирати й чого не вибирати [125, с. 78–79]. Як на узагальнену гуманістичну мету виховання він вказує на самоактуалізацію особистості.

У роботі «Психологія буття» А. Маслоу стверджує, що у теорії освіти особистості варто виділити місце самовдосконаленню і самоконтролю, спостереженню та медитації. У формуванні цих поглядів важливу роль відіграють психологічні експерименти з тими, хто медитує. Він показав, що завдяки цьому змінюється у позитивну сторону цілий ряд ознак, які А. Маслоу вважає характерними для особистостей, що самореалізувалися. Вельми важливим у освіті також є художнє виховання, здійснюване засобами музики, образотворчого мистецтва, танців і ритму. Досвід художнього виховання може служити моделлю, за допомогою якої можна було б позбавити іншу частину програми характерних пороків – свободи від цінностей або нейтралітету стосовно них.

К. Роджерс висловлює такі думки з приводу того, якою була б освіта в майбутньому, як би ми використовували знання, якими володіємо вже сьогодні. Слід створити клімат довіри, коли допитливість, природне прагнення до навчання пестувалося б і підсилювалося, а учні знаходили радість у творчості й інтелектуальних відкриттях. Завдяки цьому вони будуть схильні вчитися протягом усього життя. Притому учні, викладачі й адміністратори повинні брати участь у прийнятті рішень, що стосуються всіх сторін навчального процесу. Необхідно розвивати почуття єдності, співробітництва, взаємної поваги і взаємодопомоги. Школа має бути місцем, де ті, хто навчаються, мають можливість формувати впевненість у собі, самоповагу, відкривати джерело цінностей, можливість досягнення успіху та побудови гідного життя.

Таким чином, психологами-гуманістами здійснено великий прорив у двох напрямках: по-перше, у напрямку залучення до сфери наукового знання високих проявів людського духу, що піддаються раціональному аналізу; по-друге, у напрямку залучення психологічної науки до участі у вирішенні кардинальних проблем, що стоять перед людством.

У зв'язку з цим вельми цікавим є пошук сенсу життя, про який так багато писав В. Франкл. Ця проблема є надзвичайно актуальною для сучасної України. Моральна криза, що обговорювалася раніше, ніж криза економічна, – усвідомлення величезним числом людей безглуздості свого життя. Це пов'язане з відсутністю будь-якого реального вибору й неможливістю знайти позитивний зміст у руйнуванні старих цінностей і традицій, з дискредитацією нових цінностей і відсутністю світоглядної культури, що дозволяє дійти сенсу життя своїм неповторним шляхом. Скількох трагедій можна було б уникнути, якщо б люди не були так обмежені у своїх можливостях і могли побудувати своє життя розумно й осмислено, взяти на себе відповідальність за реалізацію змісту свого життя і втілити цей зміст у життя.

Особистісний саморозвиток є також і критерієм зрілості людини. Зріла особистість – це людина, у якій система життєвого самовизначення духовно, етично обґрунтована, ефективна і динамічна, яка в поведінці і діяльності спирається на внутрішній локус контролю і внутрішні регулятори. Вона усвідомлює всю відповідальність за свої думки, відчуття і вчинки; всі інші її характеристики являють собою єдність, цілісність. Зрілість не виникає, а поволі формується у процесі особистісного саморозвитку, що свідчить про високий рівень самоорганізації. Які б зовнішні орієнтири не надавав соціум і виховання, особистість тільки критично осмислює, ставить під сумнів, затверджує, відбирає ті з них, які їй здаються найбільш прийнятними, значущими, привабливими.

Значний внесок у вивчення проблеми розвитку особистості зроблено у межах акмеології, що була створена під керівництвом Б. Г. Ананьєва. Це наука, що вивчає феноменологію, закономірності й механізми розвитку людини в момент її зрілості, особливо при досягненні нею найбільш високого рівня в цьому процесі. Момент зрілості людини й вершина, або, як ще її називають, акме – це багатовимірний стан людини, що показує, наскільки вона сформувалася як громадянин, як фахівець-трудівник у певній області, бідна вона чи багата на свої зв'язки з навколишньою дійсністю особистість.

При тому фізична зрілість людини тісно пов'язана з її психічною зрілістю, що знаходить вираження у стані розуму, почуттів, волі та її здібностей. Вона ніколи не є статичним утворенням, а навпаки, відрізняється більшою або меншою варіативністю і мінливістю. Акмеологія всебічно вивчає особливості цього стану. Вона визначає відмінні та спільні якості у людей, а також прояснює своєрідність дії різних факторів, що обумовлюють індивідуальну зрілість. На стан зрілості впливає все попереднє життя людини, а також її природна схильність.

Тому наступним завданням, яке вирішує акмеологія, є з'ясування характеристик, які повинні бути сформовані у людини у дитинстві, у школі, у роки юності, щоб вона могла успішно проявити себе у зрілості. Вона простежує механізми і результати впливу на людину макро- і мікросоціумів, а також природних умов. Акмеологія також аналізує оволодіння людиною професії, досягнення рівня майстерності, що має велике практичне значення. З її високим професіоналізмом пов'язують розвиток здібностей, глибокі знання у сфері діяльності, а також нестандартне володіння вміннями. Це безпосередньо пов'язано із сильною і стійкою мотиваційно-емоційною спрямованістю на здійснення певної діяльності й на досягнення в ній унікального, неординарного результату.

Порівняльний аналіз психологічних характеристик людей, які змогли досягти видатних результатів, і тих, чиї особистісні досягнення в роботі і житті є не дуже високими, допомагає виявити у першій групі людей якості, що дозволяють зрозуміти їх яскраве акме. Так, відмінними рисами їх пізнавальної сфери є активне відображення дійсності і здатність добре орієнтуватися в ній. Завдяки продуктивно працюючому інтелекту, вони на високому рівні об'єктивності фіксують всі основні зв'язки, неупереджено субординують за важливістю процеси, що в них відбуваються. У картинах світу, що в них при тому формуються, запам'ятовується все найсуттєвіше. Виявляючи вміння одночасно перебувати у потоці життя й бути поза ним, вони демонструють у кожній ситуації здатність знаходити оптимальне рішення й вміння її долати. Це виявляється, головним чином, в основній для них області професійної праці. Покладаючись на свій до-

свід, розум і почуття, вони формулюють для себе великомасштабні цілі. Не тікаючи від відповідальності за наслідки, вони не бояться для їх досягнення йти важким і часто небезпечним шляхом. Виявляючи захоплення у здійсненні свого задуму, вони концентрують свої фізичні і душевні сили на його виконанні, реалізуючи свій творчий потенціал.

Завдяки розвинутому у таких людей соціальному інтелекту та стійкому прагненню до об'єктивності їм властиве прийняття себе й інших такими, які вони є. Для них характерні безпосередність у вчинках і щирість у вираженні своїх думок і почуттів, відкрита й чесна поведінка, неприйняття умовностей. Переконані у значущості результатів, що будуть отримані після здійснення їх задумів, вони можуть бути і бувають твердими стосовно своїх супротивників й активно переборюють їх опір. Для них характерне встановлення з іншими людьми доброзичливих відносин, за яких не відступають на другий план інтереси справи. Вони не бояться стати непопулярними і зазнати осуду за нетрадиційні погляди.

Якщо узагальнити все сказане про людей, які заслужено досягають висот у своєму професійному зростанні, можна стверджувати, що це люди тверезого інтелекту і таких же почуттів, спрямовані на здійснення своїх цілей. До того ж великомасштабні цілі у них мають не абстрактний, а конкретний характер. Велике значення у досягненні людиною вершини у своєму розвитку або акме має робота над собою. Це означає безперервну активізацію роботи внутрішнього світу людини.

Процес саморозвитку містить у собі такі елементи:

- 1) зміни у мотиваційній сфері людини, де знаходять своє неодмінне вираження загальнолюдські цінності;
- 2) удосконалення уміння планувати, а потім здійснювати на практиці ті дії, що відповідають названим цінностям;
- 3) збільшення здатності мобілізувати себе для подолання труднощів об'єктивного характеру;
- 4) більш об'єктивне оцінювання своїх сильних і слабких сторін і ступеня своєї готовності до здійснення задуманих цілей [21, с. 78].

За кожною з цих змін, які означають розвиток внутрішнього світу людини, стоять якісні перебудови у психічних процесах і їхніх взаємозв'язках, поява нових стійких характеристик, що починають позитивно впливати на процес знаходження нових психічних властивостей особистості. Цей процес не протікає в однаковому темпі із досягненням однаково високих результатів у всіх сферах життєдіяльності людини. Він супроводжується нерівномірним розвитком структурних елементів. Разом із тим, розвиток деяких цих елементів є умовою зміни

до більш високого рівня інших. Наприклад, стійкий прояв мотивації досягнення робить людину більш завзятою у її спробах здійснити поставлену мету, тобто створюються сприятливі умови для розвитку її здібностей, що дозволяють здійснювати успішну діяльність. Результати, у свою чергу, надихають людину на вирішення більш складних завдань на саморозвиток. Психологічною основою цього процесу є глибокі зміни у свідомості і самосвідомості.

Саморозвиток людини у досягненні нею нових, якісно більш високих рівнів продуктивності як кожного психічного процесу окремо, так і їх взаємодії, результатом чого є успішне вирішення нею все більш складних завдань. Цей процес завжди має два взаємозалежні аспекти: звернений назовні від людини й усередину неї. Чітке бачення цілей і шляхів їх здійснення, а також відповідна мотивація людини обов'язково супроводжуються відповідними самоконтролем і саморегулюванням роботи органів чуття, моторики, психічного стану, самосвідомості в цілому.

Це внутрішня духовно-практична діяльність суб'єкта, у результаті якої змінюється його внутрішній світ. *Внутрішній світ – це свідомість і самосвідомість особистості, спрямована як на віддзеркалення об'єктивної реальності, так і одночасно на ставлення до неї. Тут інтегруються всі її враження, узагальнюються і систематизуються переживання, оцінюється поведінка.* Б. Г. Ананьєв відзначав, що цей світ постійно працює і ступінь фундаментальності, глибини і напруженості цієї роботи є показником духовного багатства індивідуальності людини. Він писав, що закони його утворення і функціонування треба обов'язково досліджувати, тому що без цього знання не буде повного розуміння прояву суб'єктивної природи людини [6].

У результаті досліджень, проведених вченими-акмеологами, були зроблені такі висновки: особливості великого соціуму, в якому проходить свій життєвий шлях людина, неминуче накладають свій відбиток на її розвиток як індивіда, як особистості і як суб'єкта діяльності. І настільки ж сильно відбивається на ній соціальне мікросередовище, що завжди по-своєму акумулює й переломлює вплив великого соціуму. Однак вирішальна роль у становленні людини, у формуванні її унікальної індивідуальності належить самій людині, її внутрішньому світові, особливо коли вона вступає у вік своєї зрілості.

У зв'язку з цим ступінь розвитку і характер функціонування думок людини, а також сфери її почуттів і волі залежать від того, на якому психічному рівні і з яким результатом працює її внутрішній світ. Виходячи з цього, перед ученими стоїть завдання всебічного вивчення закономірностей і механізмів його роботи з метою ефективного використання всіх можливостей для саморозвитку і само-

вдосконалення особистості. Вирішення цього завдання – дуже непроста справа, тому що в дитинстві та юності розкид індивідуальних характеристик молодих людей дуже великий і, отже, потрібен різноманітний психолого-педагогічний інструментарій корекційних засобів, які б заклали передумови для постійного руху до досягнення успіху у подальшому житті.

Російським фізіологом А. А. Ухтомським була вперше висунута гіпотеза про опосередковану роль внутрішнього психологічного світу у відбивній діяльності організму [204]. Згідно з цією гіпотезою діяльність мозку спирається не на детерміністський і навіть не на ймовірнісний принципи, а на принцип свободи вибору і свободи волі в ухваленні потрібного рішення. Набуваючи у процесі діяльності певного досвіду і якостей, особистість починає на цій базі вільно і самостійно вибирати цілі і засоби, управляти своєю діяльністю, одночасно удосконалюючи і розвиваючи свої здібності для її здійснення, змінюючи і формуючи себе. Цей факт є найважливішим для педагогіки і полягає в тому, що людина розвивається не тільки за закладеною в ній спадковою програмою і під впливом навколишнього середовища, але і залежно від її досвіду, якостей, здібностей, що формуються в її психіці у процесі навчання.

О. О. Бодальов спробував розкрити сутність саморозвитку. На його думку, цей процес полягає в тому, що які б жорсткі не ставилися вимоги, якими б вони не були за своїм змістом та формою, особистість однаково приймає їх і трансформує для себе самої відповідно до характеру й ступеня своєї суб'єктивності – рівня розвитку свідомості, сформованості потреб, розвитку здібностей, вихованості. І не хтось інший, а сама особистість ставить перед собою мету, вибирає шляхи для її досягнення й досягає тих або інших результатів.

Проте таке розуміння ролі саморозвитку у становленні особистості зовсім не зменшує ролі навчання і виховання. Навпаки, стає все більш актуальною потреба у такому гуманістичному вихованні, яке у сензитивні періоди особистісного розвитку активізує і розвиває механізми росту підростаючої людини, допомагає їй сформувати і поступово заглиблювати відповідний суб'єктивний досвід життєдіяльності. Саме тому освіта, оновлена за змістом і суттю, повинна і може стати «школою саморозвитку» для молодих поколінь.

1.6.2. Роль вищого навчального закладу в саморозвитку студентів

Вищий навчальний заклад виконує роль середовища розвитку студентів і викладачів, а отже, і середовища їх саморозвитку. Характер саморозвитку студента задається рівнем розвитку освітнього простору і його професійною спрямованістю. «Освітній процес вищої школи зі всіма його реаліями, якщо він гуманістично побудований, стає новим контекстом розвитку людини, що дає їй без-

ліч особливих умов для самопізнання, постійним джерелом її наростаючої рефлексивності» [5, с. 100]. Це обумовлено тим, що у процесі своєї життєдіяльності, організовуючи навчання, працю, відпочинок, спілкування людей, він задає норми стосунків, прояви особистісних якостей, затверджує як зовнішні регулятори, адекватну досвіду і розумінню систему вимог. У той же час відбувається створення системи внутрішніх регуляторів: етичної відповідальності, сумління, переконань, ідеалів, любові, обов'язку, особистісної гідності та ін.

Освіта об'єктивно несе в собі потенціали активізації особистісного зростання студентів. Вона є цілеспрямованою системою забезпечення саморозвитку учасників педагогічного процесу. Перш за все, освітній процес має відбуватися так, що в ньому спонтанно складаються умови для активного саморозвитку. Своїм змістом освіта задає певні ідеали для студента, у межах різних навчальних дисциплін залучає зростаючу людину до їх осмислення, оцінювання, запровадження їх до власного життя. Чим більш методи навчання спрямовані до свідомості, вимагають необхідності аналізу і вирішення питань, тим інтенсивніше відтворюється ситуація, що викликає запитання, сумніви, здивування – всі так звані «точки особистісного зростання людини».

Крім того, важливим чинником, що впливає на саморозвиток, є відносини співпраці педагогів зі студентами, духовно-етичні зв'язки, що склалися як підтримка і солідарність між ними. Вони мають можливість спонукати до соціально направленої самозміни, до посилення у них рис і здібностей, що цінуються оточуючими. Особистісне осмислення предмета навчання і його ухвалення залежить від особистості педагога, від уміння максимально реалізовувати свою професійну здатність духовно впливати на вихованців. Чим більш педагог включений в обговорення матеріалу, що вивчається, тобто чим сильніше його жива напруга думок, відчуттів, тим більш глибокий контакт із учнями відбувається у нього саме на особистісному рівні, а значить, тим сильніше він впливає на саморозвиток останніх, активізуючи і коригуючи їх самовдосконалення.

Концепція саморозвитку особистості, що вчиться, є спадкоємницею концепції розвиваючого навчання, розробленої у працях Л. С. Виготського, А. Н. Леонтьєва, Д. Б. Ельконіна, Л. В. Занкова, В. В. Давидова та інших учених. Приймаючи всі принципові позиції цієї концепції, технологія самовиховання спирається не тільки на пізнавальний інтерес; у вищій школі акценти робляться на потреби особистості в самовдосконаленні та самореалізації.

Як свідчить педагогічний досвід і проведені дослідження, до найважливіших передумов, що визначають ефективність саморозвитку особистості студентів, слід зарахувати потреби і мотиви, що спонукають їх до успішної роботи над со-

бою; здорове відчуття самоповаги, що не дозволяє відставати від інших і бути на висоті; певний рівень розвитку волі, звичок, самоконтролю і вольового саморегулювання; свідомі установка на всебічний саморозвиток; психологічна готовність до активної, цілеспрямованої і систематичної роботи із самовиховання.

Виховання не може бути ефективним, якщо воно не спирається на самовиховання. Самовиховання – керований особистістю саморозвиток. Проте у той же час самовиховання і саморозвиток, затверджує П. Н. Осипов, не одне й те ж. Саморозвиток – процес об’єктивний, не залежний від розуму і волі людини, з віком він переростає у самовиховання. Це відбувається тоді, коли він стає підконтрольним свідомості, коли людина все більш свідомо починає брати участь у вдосконаленні свого *Я*. Самовиховання передбачає цілеспрямовану участь людини у всебічному розвитку власної особистості. Притому вона прагне сама визначити свою мету, наповнену особистісним сенсом, і досягти її [148].

Самовиховання є однією з вищих форм саморозвитку людини. Відомий вітчизняний педагог В. О. Лозовий зазначає, що є відносно відособлена діяльність, свідомо передбачена і керована суб’єктом з метою досягнення результатів, необхідних для забезпечення інших життєвих процесів і діяльностей [116, с. 12]. Л. І. Рувинський у своїй монографії «Теорія самовиховання» характеризує самовиховання як діяльність людини з метою зміни своєї особистості [179, с. 15–20]. Більш широке визначення самовихованню дає А. І. Кочетов, що розглядає його як усвідомлений керований особистістю саморозвиток, в якому відповідно до вимог суспільства цілі й інтереси самої людини формують запроектовані нею сили і здібності [98, с. 45].

Самовиховання – систематична і свідомі діяльність людей, спрямована на вироблення у собі бажаних фізичних, розумових, етичних, естетичних якостей, позитивних рис волі і характеру, усунення негативних звичок. Способом самовиховання є управління своїми відчуттями, думками, поведінкою. Результатом самовиховання є самовдосконалення. Потреба у такій роботі виникає у навчальній діяльності, коли досягнутий певний рівень самопізнання, вироблена здатність до самоаналізу і самооцінки, коли усвідомлюється необхідність відповідності особистісних якостей до поставленої перед собою мети і досягнення бажаного результату.

Так, В. О. Лозовий відзначає, що ціннісна природа самовиховання виявляється в самооцінках, ціннісних орієнтаціях, соціальних установках, ідеалах, мотивації, які складають ціннісний блок структури цього виду діяльності. Значущими для індивіда стають цінності тієї спільності, з якими вона сама себе іденти-

фікує, сприймаючи і переживаючи її інтереси. Наскільки прогресивною є соціальна спільність, з якою індивід пов'язує свою долю, настільки значними виявляються масштаби освоєних ним цінностей і настільки сильним є його потенціал [116, с. 15].

В основі самовиховання лежить принцип випереджального віддзеркалення у свідомості людини тих дій і вчинків, які вона збирається зробити у процесі соціалізації, визначення тих рис і якостей, які вона припускає виробити у собі. Якщо подібна «уявна програма» формується, вона спонукає особистість до практичних дій з її реалізації, створює стимули для прояву вольових зусиль. Тому, коли у людини з'являється потреба у зміні тих або інших якостей у своєму характері або поведінці, важливо поставити чітку мету й обґрунтувати необхідність її досягнення, іноді навіть корисно визначити терміни.

Самовиховання вимагає активного усвідомлення особистістю свого *Я*, стосунків із навколишнім світом, життєвого досвіду, самого процесу роботи над собою. Для самовиховання характерні планування й організація своєї діяльності, контроль і оцінка результатів, а за необхідності стимулювання або корекція своєї поведінки. За своєю природою це вольовий процес. Чим сильніше у людини розвинена воля, тобто здатність змусити себе досягти намічених цілей, долаючи будь-які перешкоди, тим ефективніше її самовиховання. У свою чергу, за допомогою самовиховання можна розвинути в собі волю. Ці процеси тісно взаємопов'язані між собою.

Рушійними силами самовиховання, на думку П. Н. Осипова, є певні суперечності. По-перше, це суперечності між вимогами, що ставляться до учнів, і їх реальною поведінкою. По-друге, це суперечності між бажанням і невмінням працювати над собою через недостатню вимогливість до себе, слабкість сили волі, незнання методики самовиховання. По-третє, це суперечності, що виявляються у невідповідності результатів до поставлених цілей і завданням самозміни [148, с. 90].

Отже самовиховання, на його думку, включає такі етапи:

- ♦ аналіз власної особистості за допомогою самоспостереження, порівняння себе з іншими, ідеалом, самооцінка; виділення своїх якостей, які необхідно розвивати й удосконалювати; визначення того, що необхідно в собі подолати; ухвалення рішення про роботу над собою;
- ♦ постановку мети і розробку програми діяльності – визначення того, що, коли і як належить зробити, щоб удосконалювати одні й усувати інші якості, досягти поставлених цілей і завдань;

♦ власне діяльність – навчальна, трудова, професійна, пізнавальна, естетична, фізична – з досягнення поставлених завдань, здійснювана за допомогою вольового зусилля над собою;

♦ саморегуляцію цієї діяльності, що передбачає самоконтроль, самоаналіз, самооцінку, а за необхідності і коригування – уточнення цілей і завдань, пошук оптимальних засобів і способів самозміни [148, с. 93].

Самовиховання – закономірне явище у розвитку особистості. Воно виникає на певному етапі її розвитку і є результатом виховання. Так, якщо у дошкільний період пануючим у житті людини є виховання, то у підлітка воно підкріплюється вже самовихованням, яке в юнацькому віці стає самостійним і домінуючим процесом. Тим самим можна сказати, що самовиховання – динамічний процес, що розвивається. Намітивши його програму, необхідно також визначити методи. Найважливішими з них є самопереконавання і самонавіювання, самообов'язок; самокритика; уявне перенесення себе у положення іншої людини (емпатія, тобто співпереживання); самопримушування (самонаказування); самопокарання та ін.

Таким чином, самовиховання є процесом зміни людиною самої себе під впливом свідомості і волі, що передбачає свідому і цілеспрямовану участь студента у всебічному розвитку власної особистості. При цьому людина сама визначає свою мету, якої вона може досягти засвоєними способами. Самовиховання студента – це засіб його самореалізації, самовираження, здійснюваний ним не за примушуванням, а за власним бажанням, усвідомлено, на рівні певних світоглядних установок. Його ефективність залежить від ступеня зацікавленості студента, мотивації, спрямованої на задоволення різноманітних матеріальних, соціальних і духовних потреб.

Велику роль у процесі самовиховання студентів має педагогічне керівництво. Викладачам необхідно звертати спеціальну увагу студентів на необхідність такої роботи над самим собою. Завдання викладачів полягає у цілеспрямованому виявленні і розвитку потенційних можливостей і здібностей студентів у процесі оволодіння ними знань, умінь і навичок використання інформації. Діагностика орієнтованості педагогів на особистісну модель взаємодії з дітьми (методика В. А. Ситарова) показала, що лише у 21 % яскраво, а у 26 % помірно виражена орієнтованість на особистісну модель взаємодії, а вже у останніх переважає орієнтація на навчально-дисциплінарну модель.

З метою виявлення спрямованості діяльності педагога через визначення цілей і цінностей його роботи вченими проведено анкетування «Педагогічна відвертість». Аналіз відповідей демонструє, що переважною позицією педагогів у ви-

значенні своєї діяльності є навчання, виховання, розвиток учнів, у ході якого вчитель все бере на себе, не враховуючи можливості учня до саморозвитку (60 % відповідей). Відповіді понад 20 % вчителів при визначенні цілей своєї роботи припускають саморозвиток учня при їх підтримці. Це свідчить про когнітивну готовність лише частини вчителів до зміни стилю і характеру навчальної діяльності, що полягають у пріоритетності педагогічного керівництва самовихованням і самоосвітою учня, перенесенні акценту на самостійне навчання, стимулювання механізмів самоорганізації, сумісній рефлексії учня і вчителя в реалізації контрольно-оцінної функції, роблячи акцент на самооцінку діяльності й особистісне зростання.

У процесі стимулювання самовиховання студентів педагог вирішує такі завдання:

- ♦ сприяє самопізнанню, формуванню адекватної самооцінки у студентів;
- ♦ сприяє залученню студентів у різноманітні види діяльності і у соціальні відносини, і тим самим допомагає їм оволодіти системою соціальних ролей;
- ♦ допомагає студентам певним чином організувати їх життєдіяльність, відбирає із навколишніх умов необхідний матеріал;
- ♦ здійснює відбір, модифікацію і залучення до навчально-виховного процесу педагогічно доцільних засобів і стимулів самовиховання;
- ♦ створює умови для саморозвитку студентів.

В. О. Лозовий зазначає, що стимули, які спонукають особистість до саморозвитку, необхідно поділити на дві групи. До першої групи належать утилітарно-практичні стимули (людина займається самоосвітою і саморозвитком тільки тому, що до цього її спонукає та чи інша життєва необхідність, наприклад перехід на більш кваліфіковану, цікаву і високооплачувану роботу, зміна професії або спеціальності тощо). Друга група стимулів саморозвитку розглядає як самоціль. У цьому випадку людина займається саморозвитком для того, щоб мати можливість отримати нові знання і навички, набути цінностей. На думку Г. К. Чернявської, найбільш складною методологічною проблемою у дослідженні процесу самопізнання і самореалізації особистості є поєднання зовнішніх умов саморозвитку і внутрішніх його стимулів. Автор вказує, що зовнішні умови можуть прискорювати або гальмувати саморозвиток, але самі по собі, у відриві від внутрішніх стимулів, вони не зможуть його регулювати» [213, с. 23].

Методика стимулювання самоосвіти студентів передбачає діагностику самовиховання; визначення якостей особистості, які вона свідомо і цілеспрямовано повинна формувати у собі; побудову спільної діяльності з педагогами, спрямованої на формування цих якостей; відбір, модифікацію і застосування засобів

досягнення поставлених цілей; психолого-педагогічну підготовку студентів до роботи над собою; виявлення ефективності кінцевого результату. Тільки у нерозривній єдності, взаємозв'язку і взаємодії студента та педагога названі елементи утворюють цілісний процес стимулювання самовиховання. Критеріями стимулювання є залучення до певної роботи; адекватність змісту, засобів і методів самовиховання, змісту стимулюючої діяльності педагогів; повнота, глибина, регулярність і ефективність самовиховання.

Таким чином, нові підходи до вищої освіти орієнтовані на поступове самоусвідомлення своїх можливостей, саморозвиток та самовиховання. Необхідно створити освітній простір вищого навчального закладу, який би сприяв саморозвитку та самовихованню кожної особистості. Студенти самі повинні побачити сенс власної роботи, оволодіти «технічною стороною» процесу власного навчання, стати справжніми суб'єктами освітньої діяльності.

Для цього у виховному освітньому просторі організовуються широка диференціація і індивідуалізація навчання, забезпечується розвиток самоврядування, підтримка ініціатив і створення умов для самоствердження особистості. Запам'ятовування знань за переказами, за готовими джерелами витисняється знанням знайденим, яке особисто відкривається, а тому є дуже емоційно забарвленим, ціннісним знанням. При цьому некритичне сприйняття знань змінюється особистісним їх відбором і структуралізацією, виборчим їх засвоєнням.

Проте сьогодні у освітньому просторі вищого навчального закладу немає достатніх умов для саморозвитку особистості. Причинами є такі недоліки:

- ♦ відсутність змістовної і методичної основи технології саморозвитку особистості;
- ♦ модель освітнього простору не відповідає на даному етапі технологіям саморозвитку особистості;
- ♦ недостатня професійна підготовка викладачів до створення розвиваючої освітньої спрямованості зі своїх предметів;
- ♦ матеріально-технічна забезпеченість належною мірою не сприяє саморозвитку студента.

Змістовною і методичною основою технології саморозвитку особистості є подальша гуманізація освіти; тільки на цій основі і можливо виховати особистість, яка прагне до самовиховання, вміє використовувати і цінувати духовні і матеріальні багатства суспільства і сприяє відновленню і збагаченню його цінностей. Демократизація навчально-виховного процесу – необхідна умова саморозвитку особистості. Вона втілюється у свободі вибору, самостійності, задоволенні інтересів і потреб студента.

До такого рівня самоосвіти студент повинен підійти у результаті застосування певної педагогічної технології, націленої, зорієнтованої на самовиховання. Головною її метою є створення педагогічних умов для переходу виховання у самовиховання, підтримка і стимуляція цього процесу на кожному віковому етапі, формування у тих, хто навчається, віри в себе і забезпечення інструментарієм самовиховання. «Виховання, що спонукає до самовиховання, – писав свого часу В. А. Сухомлинський, – це і є, на моє глибоке переконання, справжнє виховання. Учити самовихованню набагато складніше, ніж організувати недільне проведення часу» [196].

Таким чином, самоосвіта спрямована на досягнення певних особистісно-значущих освітніх цілей: задоволення загальнокультурних запитів, пізнавальних інтересів у будь-якій сфері діяльності, підвищення професійної кваліфікації. Самоосвіта є умовою розвитку, самоствердження та самореалізації особистості і складовою її навчання протягом життя. Вибір індивідуальної траєкторії або програми самоосвіти є прерогативою особистості, тому вона регулюється особисто суб'єктом освітньої діяльності. Самоосвіта нерозривно пов'язана із самовихованням, оскільки вона сприяє виробленню у людини цілеспрямованості, волі і досягненню мети.

1.6.3. Самостійна робота студентів та її стимулювання

Шлях до самоосвіти лежить через самостійну роботу, яка є особливою вищою формою навчальної діяльності, що обумовлюється індивідуально-психологічними характеристиками студента як суб'єкта. Самостійна робота має бути усвідомлена як вільна за вибором, внутрішньо мотивована діяльність. Вона припускає виконання цілого ряду дій, що входять до неї: усвідомлення мети своєї діяльності, ухвалення навчального завдання, додання до нього особистісного сенсу, самоорганізація у розподілі навчальних дій у часі, самоконтроль у їх виконанні і деякі інші.

М. Г. Гарунов вважає за необхідне формувати у майбутніх фахівців такі вміння самостійної діяльності:

- 1) планувати самостійну роботу;
- 2) використовувати сучасний довідково-бібліотечний фонд, бібліографічні довідники, у тому числі й комп'ютерні бази даних;
- 3) користуватися методикою партитурного, ознайомлювального читання й методу швидкого читання;
- 4) складати реферати й огляди за різноманітними інформаційними матеріалами;

- 5) складати плани, конспекти й тексти публічних виступів;
- 6) здійснювати самоконтроль за роботою, об'єктивно оцінювати результат;
- 7) користуватися основами гігієни розумової праці, необхідної для підвищення ефективності самоосвітньої діяльності [35, с. 85].

Самостійна робота повинна займати одне з провідних місць у навчальній діяльності студентів. На думку П. І. Підкасистого і інших авторів, успіх самоосвіти в сучасних умовах залежить від цілого ряду компонентів пізнавальної діяльності людини, серед яких першочерговими є такі:

- усвідомлення людиною персональної необхідності у набутті додаткових знань як засобу самозабезпечення можливості професійного самовдосконалення й надання цьому особистого змісту;
- володіння необхідним розумовим розвитком, здатністю бачити в науці, виробництві, економіці й життєвих ситуаціях питання (проблеми), формулювати їх, передбачати й планувати послідовні кроки пошуку відповіді на них, їхнього вирішення;
- уміння мобілізувати, актуалізувати знання, способи діяльності із числа вже засвоєних, відбирати з них необхідні для вирішення проблем, співвідносити їх з умовами розв'язуваного завдання, робити висновки з вивчених фактів;
- наявність жагучого бажання вирішити проблему, знайти відповідь на запитання, націлити себе, якщо це необхідно, на самовдосконалення пізнання нової інформації, використовуючи для цього різні джерела [156, с. 170].

На жаль, за узагальненими даними 45,5 % студентів визнають, що не вміють правильно організовувати самостійну роботу; 65,8 % опитаних взагалі не вміють розподіляти свій час; 85 % не думають, що його можна розподіляти. Навіть при деякому умінні самостійно працювати студенти відзначають, що прийом, осмислення, переробка, інтерпретація необхідної навчальної інформації викликає у них істотні труднощі на 1-му і 2-му курсах [73].

Враховуючи достатній рівень пізнавальної активності студентів, необхідно залучати їх до таких видів навчальної діяльності, які б розвивали й удосконалювали базові прийоми самостійної роботи: прийоми культури читання і культури слухання, прийоми короткого і раціонального запису (витяг, план, теза, конспект, анотація, реферат, рецензія, загальні прийоми роботи з книгою), прийоми пошуку додаткової інформації (робота з бібліографічним матеріалом, енциклопедіями), прийоми раціональної організації часу. Ці й інші прийоми слід активно включати до підготовки семінарських занять.

Необхідно організувати контроль за самостійною роботою так, щоб він був спрямований не стільки на перевірку ступеня запам'ятовування матеріалу, скі-

льки на розвиток пізнавальної активності студентів. Для цього у всіх видах діяльності необхідно створювати ситуації керованого самонавчання. Одним із найбільш складних завдань, які вирішуються завдяки інноваційним технологіям, є формування у студентів системи саморегуляції, необхідної для виконання навчальної діяльності. Її значущість полягає в тому, щоб можливості студента відповідали вимогам викладача, щоб студент усвідомлював свої завдання.

Система саморегуляції складається з таких компонентів, як усвідомлення мети діяльності, моделі значущих умов, програми дій, оцінка результатів і корекція. Студент, перш за все, повинен усвідомити і прийняти ціль навчальної діяльності, тобто зрозуміти, що від нього вимагає викладач. Далі, відповідно до цієї мети він вибудовує послідовність дій і оцінює умови досягнення цієї мети. Результатом цих дій є суб'єктивна модель, на основі якої студент складає програму дій, засобів і способів її виконання. У процесі виконання навчальної діяльності він повинен зуміти пристосувати «модель умов» до «програми дій». Для оцінки результатів своєї діяльності студент повинен мати у своєму розпорядженні дані про те, на скільки вона визнається успішною.

Особистість як саморушійне, випереджальне, “енергійне ядро” людини, ставлячи перед собою цілі і виявляючи свою неготовність більшою чи меншою мірою до їх здійснення, починає роботу із саморозвитку. Тим самим вона постійно опиняється на шляху узгодження між дійсним і бажаним. Докладаючи зусиль у збагаченні своїх можливостей і долаючи це узгодження, людина тим самим досягає нового рівня.

Пізнавальні процеси, що розгортаються в ході навчальної діяльності, майже завжди супроводжуються емоційними переживаннями. Тому у процесі навчання необхідно створювати позитивні емоції. Це пояснюється тим, що емоційні стани і відчуття регулюють процеси сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, особистісні прояви (інтерес, потреби, мотиви). Позитивні емоції закріплюють і емоційно забарвлюють найбільш вдалі і результативні дії. Застосування інноваційних технологій сприяє розвитку пам'яті, мислення, уяви, наукових понять, саморегуляції у студентів, підвищує їх інтерес до процесу навчання, тобто вирішуються проблеми сучасної освіти.

Процес освіти сприяє можливості інтелектуально-емоційної активізації особистості. Глибокий аналіз стану фасилітаційної компетентності відзначає прояв у тій або іншій мірі всіх процесів складного феномену саморозвитку: самопізнання (самооцінка, рефлексія), саморегуляції (самовладання), самовиховання (щоденник зворотного зв'язку), самовизначення (вибір прийомів роботи, цінно-

стей вчителя-фасилітатора, своя позиція, власна точка зору), самореалізації, самоефективності.

Головний прийом розкриття повного потенціалу людини і, перш за все, його психіки полягає в активності життєвої позиції, в тих цілях, які ставить перед собою людина. Тільки у подоланні об'єктивних обставин і самого себе розкриваються приховані можливості людини, відкривається її друге дихання. Основною умовою формування мети є особистісний сенс тих результатів, до яких прагне людина. Досягнення мети стає сенсом її життя. Відомий англійський історик і археолог, дослідник староіндійської цивілізації Ернст Маккей з цього приводу сказав: «Якщо ви не ставите перед собою мету, ви ніколи її не досягнете». Із цим твердженням перегукуються і слова англійського філософа Фердинанда Шиллера: «Хто ні на що не наважується, не може ні на що і сподіватися».

Фізіолог А. А. Ухтомський висунув і обґрунтував фундаментальний загальнобіологічний принцип домінанти, який лежить в основі спрямованої активності живих систем будь-яких рівнів організації. Застосування цього принципу в ході вивчення психічних процесів пояснює і доводить багато закономірностей формування і розвитку людської особистості. Він не тільки стверджував можливість і необхідність створення і управління домінантами поведінки і психічного розвитку, але і дав конкретні рекомендації з виховання і корекції домінантної поведінки.

Найважливішою для людини є домінанта постійного етичного вдосконалення, творчості, пошуку істини. Вона є одним із найважливіших механізмів самовиховання особистості. На думку К. Г. Селевко, для того, щоб процеси самовдосконалення стали домінантними у психічному розвитку, необхідна організація умов трьох груп:

1. Усвідомлення особистістю цілей, завдань і можливостей свого розвитку і саморозвитку.
2. Доля особистості в самостійній і творчій діяльності, певний досвід успіху і тренінг досягнень.
3. Адекватні стиль і методи зовнішніх дій: умов навчання, виховання і устрою життєдіяльності [184, с. 78].

Створення у студентів домінантної установки-мотивації на самовиховання, формування культу самовдосконалення допоможе вирішити багато актуальних і важливих проблем освіти, зокрема таких, як мотивація навчання і її спрямованість на успішну пізнавальну і професійну діяльність. Тому сьогодні дуже важливим є завдання – мотивувати готовність студента до саморозвитку та самовиховання і підвищити його індивідуальну відповідальність за свої результати.

Під готовністю до професійного самовдосконалення особистості майбутнього фахівця розуміють відображення у свідомості людини потреби в найбільш повній реалізації, розвитку, застосуванні своїх здібностей та потенційних можливостей в діяльності зі створення нового, суспільно значимого продукту.

Аналіз сутності поняття «готовність до професійного самовдосконалення» дозволив виокремити такі структурні елементи:

- *по-перше, мотиваційний компонент* (бажання спроектувати та реалізувати індивідуальний проект особистісно-професійного розвитку, потреба у застосуванні технологій розвитку і саморозвитку особистості, інтерес до навчальних занять, присвячених проблемам особистісно-професійного розвитку тощо);

- *по-друге, когнітивний компонент* (з'ясування сутності технологій проектування особистісно-професійного розвитку, змісту психолого-акмеологічних технологій, сутності гностичних, комунікативних, організаційних, конструктивних, дослідницьких, рефлексивних, креативних вмінь; розуміння основ технологій самоменеджменту та самовиховання; розуміння основних дефініцій процесу готовності до професійного самовдосконалення тощо);

- *по-третє, особистісно-діяльнісний компонент* (розпочати інноваційну діяльність щодо встановлення рівня та розвитку особистісно-професійних потенцій; виконання курсових, магістерських робіт щодо проблем професійного становлення майбутнього фахівця; підвищення рівня творчих здібностей особистості майбутнього інженера стосовно його професійної діяльності тощо) [73, с. 240].

В умовах модернізації вітчизняної освіти особливої значущості набуває проблема неперервної професійної підготовки фахівців, здатних до саморозвитку та самовдосконалення. У зв'язку з цим необхідно визначити концептуальні підходи до готовності до професійного самовдосконалення студентів у ВНЗ, здійснити пошук ефективних технологій її формування.

Нижче наведено відмінності розвитку і саморозвитку особистості у технологіях розвиваючого навчання і самовиховання особистості.

Таким чином, організація навчального процесу, виходячи з технології саморозвитку має такі принципові риси:

- пріоритет навчально-виховного процесу;
- перенесення акценту з викладання на навчання;
- використання не тільки пізнавальної, але й етично-вольової мотивації діяльності учнів;
- ставка на самотійну творчу діяльність студентів;

- активізація і стимуляція процесу осмислення навчання, вихід суб'єкта на позицію рефлексії;
- перенесення центра тяжіння педагогічного процесу у бік формування способів розумових дій;
- систематичне і послідовне формування загальнонавчальних умінь і навичок.

Таблиця 2 – Позиції розвитку і саморозвитку особистості

Позиції розвитку і саморозвитку особистості	
у технологіях розвиваючого навчання	у технологіях самовиховання особистості
Студент є суб'єктом, а не об'єктом навчання	Студент є об'єктом, а не суб'єктом навчання
Навчання передуює розвитку, в зоні найближчого розвитку, стимулюючи і прискорюючи розвиток	Провідна роль навчання є – усвідомлене з позицій засвоєного в навчанні досвіду, випереджальне управління особистості своїм розвитком (побудова і реалізація програм самовдосконалення)
Пріоритет формування способів розумових дій	Пріоритет формування самокерованих механізмів особистості.
Провідна роль теоретичного знання, мислення, що виражається у дедуктивній структуризації навчального матеріалу	Провідна роль теоретичної свідомості виражається в оволодінні студентом методологією своєї діяльності в усвідомленні ним дії механізмів самовиховання.
Цілеспрямована навчальна діяльність, направлена лише на задоволення пізнавальної потреби, на зміну особистості самої себе як суб'єкта пізнання	Повноцінна цілеспрямована діяльність, що включає всі етапи (цілепокладання, планування і організацію, реалізацію мети і аналіз рефлексії результатів), розгортається не тільки у процесі навчання, але й у всіх сферах життєдіяльності студентів і потрапляє під доцільне педагогічне керівництво
Мотивація – пізнавальна. Робиться акцент на активізації, пізнавального ін-	Основна мотивація – самовиховання, вдосконалення себе. Разом із пізна-

тересу, пізнавальної потреби (вся методика розвиваючого навчання є системою прийомів, що викликають і стимулюють пізнавальну мотивацію)	вальними мотивами у педагогічному процесі широко використовуються, стимулюються внутрішні соціальні, етичні й естетичні мотиви самовдосконалення особистості
---	--

Питання для самоконтролю та перевірки

1. Дайте визначення поняттю «саморозвиток людини».
2. Яка роль представників гуманістичної психології у вивченні саморозвитку людини?
3. Як трактує А. Маслоу потребу в самореалізації?
4. Яка роль акмеології у вивченні саморозвитку людини?
5. У чому полягає зміст гіпотези А. А. Ухтомського?
6. Назвіть умови, що визначають ефективність саморозвитку особистості студента.
7. У чому полягає процес самовиховання?
8. Що необхідно для стимулювання та самовиховання?
9. Що необхідно для самостійної діяльності?
10. У чому полягає зміст системи саморегуляції?
11. Назвіть структурні елементи готовності студента до професійного самовдосконалення.

1.7. РОЛЬ ПСИХІЧНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ В АКТИВІЗАЦІЇ ПОТЕНЦІАЛА СТУДЕНТІВ

1.7.1. Механізми саморегуляції психічного стану людини

Повний потенціал людини означає максимальне використання нею своїх можливостей на всіх рівнях життя – фізичному, розумовому і духовному. Перший рівень припускає наявність здорового тіла, в якому органи, чуття та нервова система функціонують нормально і взаємодіють один з одним. Другий означає здатність людини цілком використовувати свої розумові можливості, а третій – жити якістю духовного буття в усіх сферах повсякденного життя. Повний потенціал людини означає досконалу координацію між фізичним і розумовим, розумовим і духовним аспектами життя [127].

Ми вже знаємо, що активність людей залежить від мислення. Сучасні психологи одноставно стверджують, що потенціал головного мозку людини використовується усього лише на 1–5 %. При цьому встановлено, що кількість потен-

ційних нейронних зв'язків в одному людському мозку більша, ніж число атомів у всьому відомому нам Всесвіті. Звідси випливає, що можливості людського мозку необмежені, і кожен з нас має колосальний потенціал розвитку та удосконалення. У нас приховані величезні резерви та ресурси, використання яких дозволить розкрити і використовувати потенціал людини у всій його повноті. Провідна роль у такому розкритті належить психології. Тому не без підстав цілий ряд провідних і авторитетних учених сучасності висловлюють думку про те, що ХХІ століття буде століттям психології, досягнення якої будуть сприяти особистісному розвитку і самовдосконаленню людини.

При цьому визначаються такі завдання психології:

1. Зміцнення розуму.
2. Збільшення свідомої здатності розуму.
3. Надання людині можливості використовувати весь свій розумовий потенціал.
4. Розвиток технік, за допомогою яких можна реалізувати всі приховані здібності розуму.
5. Зростання ефективності і творчості.
6. Розвиток здатності до концентрації разом із зростанням сили волі, здатністю підтримувати внутрішню рівновагу і мир, навіть у процесі зовнішньої активності.
7. Розвиток упевненості в собі, терпимості, чіткого мислення і великої сили думки [127, с. 252].

Організм людини являє собою безперервний ланцюг певних психічних станів, що постійно змінюють один одного й характеризують його активність. Незважаючи на те, що активність являє собою стан, викликаний комплексною, системною реакцією всього організму, її прийнято розглядати з психологічного і фізіологічного боків. У першому випадку її інтенсивність знайшла своє відображення у повсякденній мові в таких вираженнях, як розумова енергія, напруга духу, внутрішнє зусилля і т. ін. У сучасній літературі до поняття інтенсивності активності найкраще підходить термін «психічна напруга». Вона показує ступінь енергетичної мобілізації фізіологічних систем для організації поведінки людини в кожному конкретний момент часу.

Велику роль у підвищенні життєвої активності людей відіграє психічна саморегуляція. Кожній людині властиві як свідомий, так і підсвідомий рівні саморегуляції. При цьому обидва рівні повинні мати одну мету, тоді психічна саморегуляція буде успішною. Ланкою, що пов'язує свідоме й підсвідоме, є воля. Це контроль свого тіла, психіки, функцій власних органів і дій. Встановлено, що

саморегуляція психічного тону людини може здійснюватися за допомогою зміни загальної поведінки її організму, а також за допомогою емоційних або ж соматичних (тілесних) реакцій. У свою чергу, ці реакції через зворотні нервові зв'язки впливають на мозок і тим самим змінюють інтенсивність його роботи.

Теорія саморегуляції психічного тону, необхідного для оптимальної діяльності людини в даних конкретних умовах, була висунута американським психофізіологом Г. Фріменом [239]. Відповідно до цієї теорії, надзвичайна психічна активність, що виникає в результаті надлишку нервової енергії, приводить до її розрядки з використанням мовних або рухових реакцій або ж фізіологічних функцій внутрішніх органів людини. І навпаки, недолік психічної активності супроводжується включенням механізмів мозку, що викликають місцеву або загальну напругу скелетних м'язів.

Вивчаючи комплексний характер відповідних реакцій організму на різні впливи, А. А. Краукліс дослідив, що будь-яка відповідна реакція містить у собі первинні і вторинні пристосувальні ефекти [101]. Первинні ефекти являють собою відповідь організму на конкретний вплив, вторинні ж ефекти викликають неспецифічну реакцію, що полягає у зміні загального рівня бадьорості організму і є основними механізмами, що забезпечують умовно-рефлекторну саморегуляцію рівня загальної активності.

Експериментально встановлено, що високий рівень бадьорості мозку забезпечує найбільш повний аналіз і синтез інформації, краще використання накопиченого досвіду, а значить, формує більш точні відповідні реакції. У цих умовах діяльність організму найбільш повно відповідає не тільки ситуації, що складається, але й її ймовірним змінам у найближчому майбутньому. Отже, якщо людина може мобілізувати свої вольові зусилля при зустрічі з труднощами й успішно переборює їх, значить, є підстави говорити про високий рівень саморегуляції її вищої нервової діяльності і навпаки.

Таким чином, завдання саморегуляції полягає в тому, щоб забезпечувати адекватність і економічність поведінкових реакцій, тобто високий рівень пристосувальної ефективності психічної діяльності в цілому. Розуміння змісту і механізмів психологічних методів підвищує їхню дієвість, тому що в цьому випадку проявляється велика стимулююча роль свідомості.

Розглянемо докладніше сутність основних механізмів саморегуляції активності й особливості їхнього прояву в поведінкових реакціях [47].

Саморегуляція за допомогою реагування

Саморегуляція за допомогою «реагування» використовує співвідношення між затриманою активністю, тобто циркулюючою в мозку, й активністю, що вихо-

дить з мозку. Якщо кількість вихідної з мозку імпульсації більше тієї, що надходить, напруга психічної діяльності зменшується. І, навпаки, під час підвищення рівня бадьорості зменшується надходження зовнішньої інформації в центральну нервову систему, і тим самим запобігається перезбудження організму. Така циклічна нервова активність являє собою основні умови для нормального здійснення всіх основних функцій мозку.

Відомо, що при сильному й раптовому впливі на психіку людини в її мозку розвивається настільки висока активність, що вона не може бути швидко урівноважена у власних системах мозку, і тому велика її частина переключається на зовнішні рухові й мовні реакції. Для своєчасного утворення нервових «гальм» у цих випадках просто бракує часу. Якщо ж вони вироблені заздалегідь, то той же подразник для свого врівноважування може й не викликати відповідних рухових реакцій.

Досить часто, сприймаючи раптові та сильні емоційні подразники негативного характеру, людина через ті чи інші причини мусить загальмовувати природні рухові та голосові компоненти, відповідні реакції. У цих випадках нервова активність головного мозку спрямовується на внутрішні системи організму, викликаючи сильну їхню напругу. Звичайно такі реакції проявляються у підвищенні кров'яного тиску, вираженому серцебитті, почастишанні дихання та інших змінах. У найбільш складних випадках це може призвести до зниження захисних сил організму і його імунітету, викликати різні захворювання. Крім того, невідредаговані негативні впливи нерідко викликають тривалу (застійну) психічну напругу, що значно обтяжує стан людини. От чому народна мудрість радить не пам'ятати зла, не застрягати на засмученнях і образах, інакше спрацює «принцип бумеранга». Іншими словами, розрядка, що знижує напругу, не тільки є нормальною реакцією, вона просто необхідна.

Саморегуляція шляхом зміни надходження зовнішньої енергії

Саморегуляція за допомогою зміни припливу в мозок нервової імпульсації має дещо інший характер. Якщо перший тип починає діяти для того, щоб усунути функціональні зрушення, що вже сформувалися в центральній нервовій системі, то другий тип саморегуляції призначений для того, щоб запобігати можливій психічній перенапрузі.

У фізіології встановлено винятково важливу роль скелетної мускулатури як могутнього джерела нервової імпульсації, що надходить у мозок, і здатності суттєво змінювати рівень його бадьорості. При цьому м'язова напруга сприяє поліпшенню роботи органів чуття. І навпаки, м'язове розслаблення залишає мозок без стимулюючої імпульсації, приводить до зниження рівня бадьорості. Як

відомо, найбільше розслаблення скелетних м'язів відбувається у сні й корелює з глибиною сну. Тому в людей, які не виробили здібності усувати залишкову м'язову напругу, мають порушення нічного сну.

Другою ланкою в системі саморегуляції психічної напруги за допомогою зміни припливу нервової імпульсації є режим дихання. У роботах фізіолога О. І. Ройтбака показано, що нервові імпульси з дихального центру потрапляють спеціальними нервовими шляхами у кору мозку й істотно впливають на її тонус: вдих підвищує, а видих знижує його. От чому людині вдається досягти максимального фізичного зусилля саме в момент затримки дихання на вдиху. Отже, тип дихання, при якому вдих робиться в уповільненому темпі, а видих – швидко й енергійно, тонізує нервову систему і підвищує рівень спостереження [172].

Тип дихання, що включає короткий вдих, розтягнутий, уповільнений видих і невелику затримку дихання, викликає загальне зниження тону су центральної нервової системи, зниження кров'яного тиску, уповільнення пульсу. Таким чином, у ситуаціях, що вимагають термінового підвищення й підтримування психічного тону су, а також за необхідності термінового гальмування відповідних реакцій на діючий або очікуваний подразник необхідний ефект досягається шляхом довільної напруги м'язів. Якщо ж дуже високий м'язовий і психічний тонус формується передчасно і є достатньо часу для включення внутрішніх гальм, доцільно скористатися прийомами повного м'язового розслаблення у поєднанні із заспокійливим типом дихання.

Ці прийоми ефективні при очікуванні впливу негативних емоційних факторів. Слід мати на увазі, що повноцінного м'язового розслаблення можна досягти тільки за умови досить високого вихідного тону су нервової системи. Лише тоді зберігається здатність до концентрації уваги, необхідної для повного розслаблення м'язів і нейтралізації відволікаючих думок і образів. Важлива ще одна деталь: найбільш повне м'язове розслаблення настає в період глибокого видиху.

Саморегуляція зміною зовнішніх умов

Саморегуляція психічного тону су за допомогою зміни зовнішніх умов є, мабуть, найбільш відомим способом корекції самопочуття і стану. Вона включає численні форми впливу людини на зовнішні умови, що за допомогою зворотних зв'язків здійснюють стимулюючий або гальмуючий ефект на психічну діяльність. Сюди належать всі види церемоніальної поведінки людей перед важливими і відповідальними подіями.

На сьогодні питання керування психічним тонусом людини за допомогою зовнішніх подразників знаходять усе більш широке практичне застосування. Цікавими видаються дослідження І. В. Муратова, що показали стимулюючий ефект функціональної музики на стан і здатність оператора. Він полягає у підвищенні працездатності й ефективності відпочинку при виконанні монотонної роботи. У багатьох випадках функціональна музика нейтралізує дискомфорт середовища. Згідно з даними Г. О. Березіної, завдяки музиці продуктивність праці в ряді випадків збільшувалася на 30–50 %, а помилки зменшувалися на 21–23 %.

Вплив кольору на психічний стан людини було відзначено ще Гете. Усі кольори він поділяв на 2 групи: кольори підбадьорливі, оживляючі, збудливі – червоно-жовті; ті, що породжують занепокоєння і м'яко-сумний настрій – синьо-фіолетові. Зелений колір займає проміжне положення і викликає стан спокійного умиротворення. Червоно-оранжево-жовті кольори навіюють відчуття тепла, сині кольори викликають почуття холоду. У художників розрізнення теплих і холодних кольорів стало загальноприйнятим. Таким чином, методи саморегуляції психічного тонусу за допомогою зміни зовнішніх умов досить діючі і різноманітні, хоча ще не створено загальноприйнятої системи, яка б використовувала не тільки емпіричний досвід, але й чіткі наукові дані.

Роль чуттєвих образів у саморегуляції психіки

Відомо, що психічний стан людини певним чином проявляється в міміці і жестах, у її мимовільних рухах. Якщо свідомими зусиллями загальмувати рухові реакції, властиві тому або іншому внутрішньому переживанню, то воно помітно слабшає або зникає зовсім. І навпаки, якщо людина додає своїй позі і рухам характер, властивий якомусь певному емоційному станові, то її поступово охоплює й відповідне внутрішнє переживання.

Ефективним засобом впливу на нервову систему є використання активної ролі уявлень, чуттєвих образів (зорових, слухових, тактильних та ін.). Дотепер ми недооцінювали виняткову роль уявних образів у нашому повсякденному житті. Тим часом чуттєвий образ – досить активний інструмент впливу на психічний стан і здоров'я людини. Постійне утримання подумки похмурих, безрадісних картин рано чи пізно погіршує здоров'я людини. І зовсім протилежним, сприятливим чином діють світлі, оптимістичні образи й уявлення. Слід мати на увазі, що в стані м'язової розслабленості дієвість уявних образів значно підвищується. Цей ефект продуктивно використовується в аутогенних тренуваннях.

У ході історичного розвитку людством накопичено величезний емпіричний досвід використання діючої ролі чуттєвих образів з метою активного керування

станом психіки. Гіпноз, аутогенні тренування, технології НЛП та інші методи самопрограмування особистості як основну складову містять прийоми «маніпулювання» чуттєвими образами. Особливість людської психіки полягає в тому, що вона може відвернутися від реальної дійсності і керуватися актуалізованим образом (символом, ідеєю, переконанням). І можна із впевненістю сказати, що сила психіки в цей момент стає рівною силі й величині образу, що захопив. Так, німецький лікар Х. Ліндеман, який один переплив у надувному човні за 72 дні Атлантичний океан, з цього приводу зазначає: «Спеціальні вправи, що включають уявлення про відчуття тепла в тілі захистили мене від хворобливих наливів, неминучих при тривалій нерухомості і тривалому впливі морської води» [114, с. 20].

Прикладом надзвичайної дієвості уявлюваних образів можуть служити особливості артистичної біографії І. М. Певцова. У дитинстві він дуже сильно заїкався. Коли ж він сказав близьким, що хоче стати актором, його назвали божевільним. Проте він почав завзято тренуватися і завдяки внутрішній вольовій напрузі, фантазії та уяві досягав стану, коли його мова була нормальною. Саме високорозвинена й організована уява, здатна тривалий час утримувати в центрі уваги образ, що уявляється, допомогла І. М. Певцову не тільки перебороти «неможливе», але й зробити значний внесок у театральне мистецтво.

Роль слова в саморегуляції психічного тонусу

Слово відіграє регулюючу роль. Воно виконує свою інформаційно-керуючу функцію не через характер своєї матеріальної реалізації (звукове коливання, знакове уявлення на якому-небудь матеріальному носії), а завдяки змістові, що виражається словом. Думка в слові вагоміша за зміст думки в невербальному прояві, але остання не менш важлива. Думка, не висловлена в словах, – це передана інформація, тільки без звукового оформлення. Чуйна людина інтуїтивно може сприймати таку інформацію.

Справді наукове уявлення про психофізіологічні механізми впливу словесного навіювання на процеси, що протікають в організмі, було отримано в дослідженнях І. П. Павлова і розкрито в його роботах про вищу нервову діяльність. Завдяки їм вдалося пояснити, яким чином слово однієї людини може вплинути на іншу, який механізм навіювання, самонавіювання, сугестивності і яка роль цих явищ у житті людини, у походженні деяких захворювань і їхньому лікуванні. У дослідженні К. І. Платонова «Слово як фізіологічний і лікувальний фактор» закладені методичні основи й головні напрямки у вивченні цього складного питання.

Вплив на психофізіологічні функції організму пов'язаний з регулюючою і програмуючою роллю слова, вимовленого не тільки вголос, але й подумки. Це властивість внутрішньої мови (у формі самонаказування) давно використовується в спорті для підвищення ефективності тренувань, мобілізації внутрішніх резервів під час змагань. У стані релаксації, що досягається у процесі аутогенного тренування, вплив словесного самонавіювання на фізіологічні функції значно збільшується. Характер цього впливу зумовлений значеннєвим змістом словесних формулювань. Побудова фраз під час самонавіювання повинна бути гранично простою та короткою, а їхня уявна вимова – повільною, у такт подиху.

1.7.2. Управління думками і словами

Щоб навчитися ясно і точно мислити, необхідно зрозуміти таке:

1. Мозок необхідно контролювати, направляти на досягнення творчих конструктивних цілей.
2. Мозок може служити досягненню деструктивних цілей, він може руйнувати і знищувати, якщо його не контролювати.
3. Мозок має владу над усіма клітинами тіла. Він може змусити кожен клітину працювати правильно або порушити нормальне виконання клітиною її функцій.
4. Усі досягнення людини є результатом думки. Роль, яку відіграє тіло, вторинна, а в багатьох випадках тіло взагалі виступає тільки вмістилищем мозку. Тому треба навчитися робити думку конструктивною і сильною.
5. Найбільші досягнення людства звичайно є результатом ідей, створених мозком однієї людини і перетворених у дійсність іншими людьми.
6. Більшість думок, створених розумом людей, не є точними, скоріше, це просто думки, часто поспішні й поверхневі [183].

З усіх енергій, що існують у Космосі, наймогутнішою енергією, яка володіє як творчою, так і руйнівною силою, є думка. Людина як мисляча істота користується протягом усього життя цією великою силою, не розуміючи ні значення, ні наслідків свого мислення для неї особисто і для всієї Світобудови. Могутність думки полягає в тому, що вона здатна зрушити стихійні сили природи, які самі по собі нерухомі й інертні та вимагають поштовху для приведення в дію [183, с. 57]. Тому наша доля значною мірою визначається нашими думками. Ми володіємо лише тією силою, що намалювали у своїй уяві. Світ навколо нас такий, яким ми його подумки уявляємо. Наші життєві ситуації і навколишнє оточення – це матеріалізація наших думок. Обмеженість думок спричиняє обме-

ження наших можливостей. Будь-яка думка, що народжується в нашій свідомості, зрештою реалізується.

Що ми знаємо про думку? Думка є інформацією. Вона творить форми й образи. Енергія слідує за думкою. Думка – це хвилі енергії, які можуть пересувати предмети. Думка, спрямована диференційовано, перетворюється в інструмент телепатії, за її допомогою можна змусити людину на відстані робити певні дії» [13, с. 87]. Є безперечні докази впливу думки на фізіологічні процеси, що відбуваються в живих організмах і навіть на досить великих відстанях (відомий феномен передачі думки на відстані).

Дослідження енергії думки почали проводитися вченими в середині 30-х років XX століття. На той час були отримані перші знімки думки як енергетичного явища, досліджені закономірності впливу цієї енергії. Найбільш успішно ця робота проходила в Америці. Так, професори А. Рейн і В. Макдугал працювали над передачею думки на відстані. Протягом декількох років було встановлено, що для цього люди не повинні володіти якимись феноменальними здібностями, вони можуть діяти в межах розуму і волі.

Цікавими були досвіди доктора А. Мьюль. За допомогою апарата, що ловить найтонші пульсації серця, вона встановила, що висока думка надзвичайно підвищувала напругу і робила вібрації тоншими, тоді як думка повсякденна відразу ж їх знижувала. Це говорить про те, що існує якийсь вплив властивостей думки на загальний фізіологічний стан людини. При цьому бувають у буквальному значенні слова легкі й важкі думки і почуття. Давньогрецькі філософи говорили про згустки думок і почуттів, що у буквальному значенні знаходяться у повітрі. Вважалося, що вони можуть впливати на життя людей і навіть на неживі предмети.

Хвилі, випромінювані мозком, якщо вони не зазнають яких-небудь змін, адресуються кожному індивіду конкретній приймаючій свідомості для того, щоб збудити відповідний відгук. На усе, що відбувається, впливає не тільки свідомість зацікавлених сторін, але також і свідомість сторонніх людей. Підсвідомість завжди виробляє завершений цикл або ціле. Вона буде прагнути до здійснення очікуваного. Її робота не буде закінчена, поки людина, налаштована, наприклад, на нещасний випадок, не потрапить у нього сама або поки це не станеться з ким-небудь із близьких людей. Те ж саме справедливо стосовно свідомості, налаштованої на успіх, на зустріч з перешкодами або для будь-якого іншого типу свідомості.

Думки виникають у мозку дуже швидко і спочатку важко їх виразити. А наш мовний апарат, навпаки, працює повільно. І якщо ми зможемо обміркувати те,

що збираємося сказати, і не дозволяти собі вимовляти нічого негативного, тоді ми опануємо мистецтво керувати своїми думками. Наші слова мають величезну силу, хоча багато хто з нас не розуміє їхньої важливості. Слова – основа усього, що ми регулярно відтворюємо у своєму житті. Ми постійно щось говоримо, але робимо це недбало, рідко задумуючись про зміст і форму наших висловлювань. Ми не звертаємо увагу на те, які слова вибираємо. І виявляється, що більшість з нас використовує негативні форми. Слід завжди пам'ятати про те, що «словом можна вбити, словом можна врятувати, словом можна полки за собою повести!».

Кожна думка народжує дію, що буде настільки сильнішою, скільки в ній є уявної сили. Ця сила думки видима, відчутна і може бути зважена на вагах. Відомо, що людина під час зосередженого мислення важить більше, ніж тоді, коли вона ні про що не думає. Ця різниця у вазі – факт, відомий нашій сучасній науці, – виявляє сутність думки, показуючи разом із тим її матеріальність. Думка сильна, яскрава, з певною метою, свідомо створює з ментальної матерії живу просторову істоту – мислеобраз, що буде прагнути здійснити вкладену в нього ідею.

Потужність наших думок визначається їх силою, глибиною і теплотою. Думки стають могутніми, коли їх невпинно культивують і плекають. Постійне обмірковування, бажання або уявлення однієї і тієї ж ідеї є поштовхом до її матеріалізації. Тому для досягнення успіху в житті необхідно розвивати в собі неохитну рішучість, що сприяє реалізації наших думок. Сила людської думки не знає меж. Чим більш сфокусованою є людська свідомість, тим більше сили зосереджено в одній точці.

У звичайної людини промені свідомості розсіюються на безліч справ і турбот. При цьому відбувається витік ментальної енергії в усіх напрямках. З точки зору концентрації ці промені слід зібрати разом, для цього існують спеціальні техніки. Для того щоб набути високого рівня концентрації, необхідно розвивати увагу і вміння досягати стану повної рівноваги. Фізична перевтома, надмірна балаканина, переїдання, надлишкове спілкування, тривала ходьба, неприборкане потурання сексуальним бажанням – усе це перешкоди для концентрації.

Для зміцнення і посилення сили думки необхідно зупинити безладну роботу думки. Для цього слід вибрати тему і думати про неї в різних аспектах і з різних боків. Не допускайте у свій свідомий розум сторонні думки. Знову занурюйте свідомість в обрану тему. Нехай ваша думка плавно перетікає з однієї точки зору в іншу одна за одною. Розгляньте всі пункти. Знову і знову фіксуйте свідомість в одній точці, а потім переходьте до іншої теми. За допомогою такої

практики ви розів'єте упорядковану роботу думки. Ментальні образи знайдуть стійкість і силу. Вони стануть чітко визначеними і ясно окресленими. У звичайних людей ментальні образи розпливчасті і неясні. Вони не знають, що таке глибоке міркування. У тих, хто практикує концентрацію і медитацію, розвиваються здібності до створення виразних і добре оформлених ментальних образів.

Думка – це інформація. Енергія думки дозволяє цю інформацію робити імпульсом і сигналом, передавати її в будь-які ділянки нашого організму. Якщо концентрувати свою думку на одній цілеспрямованій ідеї і багаторазово спрямовувати цю думку в одну область відчуттів, при цьому за допомогою уяви перетворити зміст думки в образ, то можливе перетворення образного бачення в конкретну реальність. Таким чином, інформація може досягти своєї мети і вплинути на психічний і фізичний стан організму. Отже, слід чітко оформлювати свої думки, тоді зникне плутанина в думках, вони стануть стійкими й добре обґрунтованими.

Щоб опанувати практику психічного самовдосконалення, потрібно навчитися зосереджувати свою увагу на кожній конкретній думці, зрозуміти зміст цієї думки. Непотрібно відпускати думку відразу, слід, впливаючи на неї своїм розумом, відпускати поступово, коли необхідно це зробити самому, а не коли це відбудеться спонтанно. Думку бажано підкорити своїй волі. Не думки повинні керувати розумом, а ви слідувати їх наказам, а навпаки, ви повинні своїм розумом керувати думками.

Вправи на оволодіння зосередженням

Зосередження – дуже важлива річ у роботі психіки і всього організму. Без оволодіння цією технікою неможливо контролювати інформацію, що без кінця циркулює в розумі. Тому так важливо зміцнити увагу і зосередження у процесі мислення. Для цього необхідно виконати такі вправи:

1. Ляжте на спину. Розслабте тіло. Піймайте першу думку, що прийшла. Розумом неквапливо дослідіть її зміст і образи, що у зв'язку із цим виникають, усвідомте зміст.

2. Не відпускайте на якийсь час з голови чергову думку, що з'явилася. Ви повинні відчувати, як ви утримуєте цю думку в голові стільки часу, скільки можете її утримати. Відчуйте, як ви можете зробити думку короткою за часом або довгою, тривалою.

3. Затриману думку після її осмислення замініть. Зробіть це, немов ви переключаєте канал радіостанції і налаштовуєтеся на іншу хвилю. З новою думкою зробіть так само. Цю вправу необхідно виконувати щодня, поки не ви не відчу-

єте, що будь-яку думку можете підкорити своїй волі, утримуючи її у своєму розумі.

4. Щоб опанувати зосередженням повною мірою, намагайтеся частіше утримувати ту або іншу думку, особливо, таку, що має позитивний зміст. У результаті тренування ця засвоєна навичка увійде в звичку, і ви навчитеся зосереджувати свою увагу на кожній думці, що з'являється в голові, миттєво. Це принесе задоволення, тому що ви станете повновладним хазяїном своїх думок і зможете їх коригувати, регулювати і навіть керувати ними [139, с. 527–528].

Існують вправи із загострення уваги й думки. Часто люди зовсім не вміють зберегти в уявленні чітке зображення предмета і запам'ятати навіть просту обстановку. Однак уважність і чіткість думки тренують пам'ять, дозволяють регулювати стан психіки. Ті, хто володіє концентрацією думки, можуть мати різні здібності: знімати біль, загоювати рани, знижувати артеріальний тиск, поліпшувати настрій, впливати на психіку.

Мистецтво зосередження і концентрації думки – основне в практиці психічного удосконалення. Розвинути здатності до концентрації може кожний. Активна увага також пов'язана з такими важливими психічними функціями, як воля і свідомість.

Вправи на оволодіння концентрацією думки

1. Уміння володіти концентрацією приходить не відразу. Починати необхідно з простого тренування уваги. Придивіться до якого-небудь предмета. Потім відведіть погляд і спробуйте думкою відтворити те, що побачили. Оволодійте здатністю концентруватися на деталях.

2. Під час виконання вправ потрібно навчитися відволікатись від повсякденності, відкидати все зовнішнє. Зосередьтеся на своїх відчуттях. Навчіться концентрувати свою увагу миттєво.

3. Необхідно тренувати розум, щоб керувати думкою з метою загострення уваги, зосередження. Здійснюйте концентрацію зусиль волі й уяви. При цьому намагайтеся зберігати внутрішнє фізичне і психічне розслаблення.

4. Використовуйте техніку фокусування уваги і зосередження для досягнення цілей створення образів. Наприклад, створіть у своїй уяві образ якого-небудь знайомого вам предмета. Внутрішнім зором вивчайте його, потім підійдіть до нього і перевірте, чи збігається з ним ваше уявлення про нього. Намагайтеся внутрішнім зором точно відтворити будь-який предмет.

5. Самоконтроль і концентрація уваги досягаються постійним тренуванням. Отже, виконайте таку вправу. Подивіться три секунди на обраний вами предмет. Потім відведіть від нього погляд і спробуйте описати в подробицях усі по-

бачені деталі цього предмета. Тренуючись, щоразу порівнюйте, чи вдалося правильно, докладно і побачити й описати більше помічених деталей на цьому предметі.

6. Зіниці очей безупинно переміщайте по безлічі точок об'єкта. Починайте з декількох секунд. Потім відведіть погляд і спробуйте відтворити цей об'єкт у повному обсязі. Спочатку ви запам'ятаєте кілька характерних рис, потім усе більше й більше. Тренуючись, можна досягти досконалості уваги до деталей і образів будь-якого об'єкта.

7. Розвивайте здатність у досягненні визначеної концентрації думки й уваги на якій-небудь проблемі. Наприклад, проблема хворобливого відчуття, що у вас виникає час від часу. Сконцентруйте на ньому думку, досліджуйте його у всіх деталях, осмисліть як негативний спогад. Навійте собі: раз я можу подумки викликати спогад, то можу й не робити цього. Виходить, можу працювати з пам'яттю на свій розсуд.

8. Зосереджуйте увагу на одній-єдиній думці. Зміст цієї думки створіть заздалегідь. Це буде нова мислеформа. Тренуйте запам'ятовування і зосередження одночасно. Усвідомте, що концентрацією думки ви можете усунути цей спогад. Навчіться миттєво перемикаєти думку, переводити її на іншу тему.

9. Наступний етап практики концентрації: тривале утримування уваги на якому-небудь об'єкті, думці, почутті, образі. Навчіться утримувати одну думку тривалий час. З'ясуйте, скільки часу ви можете дивитися на предмет не відволікаючись, сконцентрувавши на ньому увагу. Далеко не всі здатні зберігати увагу більше хвилини. Тренуйте увагу й зосередження протягом якогось часу.

10. Створіть коротку думку, на мить перервіть її паузою, під час якої ні про що не думайте. Потім знову відтворіть ту ж думку і знову зробіть паузу. І так повторюйте через короткі паузи. Думка, немов випущена з лука стріла, повинна парити, летіти, не вислизаючи від вашої уваги і зосередження в одному напрямку, підсилюючи свою міць.

11. Можливе посилення думки психічною енергією і вібраціями почуттів. Думка підсилюється іншим рівнем мислення у вигляді навіювання й уяви. Така думка внутрішнім відчуттям спрямовується спочатку в потиличну область голови, а потім у центр міжбрів'я.

12. Інтелектуальне тренування мислення повинно бути постійним. При цьому під контролем потрібно тримати думки тільки з негативним змістом. Такі думки за рахунок концентрації замінюються заздалегідь підготовленими позитивними метафорами.

13. Вироблення надчутливого сприйняття навколишньої реальності багато в чому досягається концентрацією думки. Створіть повну відчуженість від усього, що вас непокоїть. Зосередьте свою увагу на природі. Спостерігайте дерева, хмари, озеро, ліс. Відбувається споглядання, образне сприйняття предмета. Розглядається та аналізується розумом кожна деталь. Потім, не втрачаючи думки про предмет, потрібно заплющити очі. Подумки відтворіть картину, що запам'яталася, відтворіть в усіх подробицях побачене.

14. Споглядання – один із традиційних способів досягнення зосередження уваги, концентрації думки. У стані споглядання свідомість і те, що вона споглядає, утворюють єдине ціле. Таким чином, можна залучити себе до будь-яких якостей об'єктів, що спостерігаються. При цьому може виникати загострення почуттів, тобто надчутливе сприйняття, до переживання злиття з нескінченністю [139, с. 545–549].

1.7.3. Роль позитивного та негативного мислення в активізації потенціала студентів

Процес позитивного й негативного мислення є об'єктом пильної уваги вчених. Ще в 1950–60-х роках з'явився цілий ряд книг про так зване «позитивне мислення» і його роль у саморозвитку особистості. Відношення до нього було суперечливим. Читали їх в основному люди, що вже більш-менш володіють ними, їх інстинктивна установка на оптимізм отримувала постійну підтримку. Менша частина читачів таких книг ставилася до викладених в них ідей з інтересом, але не з таким гарячим ентузіазмом і безмежною довірою. У цьому випадку будь-які поліпшення в стилі мислення виявлялися короткостроковими. Ретельне дослідження позитивного мислення тих років показує існування великої кількості риторичних фраз без достатньої наукової бази. Сьогодні ситуація змінилася, отримано багато експериментальних підтверджень ефективності «позитивного» мислення.

Мислити позитивно – означає змусити свій мозок працювати на себе, а не проти себе. Позитивне мислення містить у собі позитивний погляд на речі і використання таких же висловлювань для вираження думок і почуттів. Це є чимось подібним до самогіпнозу. Позитивне мислення зосереджується на успіху, воно планує не відхід від поразки, а програмує перемогу. При цьому воно створює стан душевної гармонії, що значною мірою супроводжується задоволеністю людини і її правильними думками [157].

Коли ми відчуваємо внутрішнє заспокоєння, то перебуваємо у стані радості, що само по собі є унікальним. Якщо ми відчуваємо себе щасливим внутрішньо, то навколишній світ здається нам прекрасним і чудовим. Думки – це головне

джерело нашого гарного настрою. Відомо, що істинне знання – це усвідомлення своєї реальної природи і розуміння інших людей. Правильна думка виливається в правильну дію і правильний спосіб життя.

Установлено, що думка здійснює відповідний ефект на анатомію людини в цілому і зокрема. Кожна гнітюча і тривожна думка, що з'являється в нашій голові, здійснює депресивний ефект на кожен клітинку тіла і спричиняє виникнення хвороби. Тому для того щоб жити довго, вести розумний і здоровий спосіб життя, треба плекати добрі думки. Вони зміцнюють діяльність серцево-судинної системи, поліпшують роботу травної системи і сприяють нормалізації діяльності всіх залоз внутрішньої секреції. Таким чином, позитивне сприйняття людиною самої себе і самого життя є одним з наріжних каменів її здоров'я і досягнення успіху в житті. Оптимізм служить важливою передумовою здоров'я, тому що наші думки, уявлення й очікування впливають на тіло людини і результати її діяльності. Ще двісті років тому В. Гумбольдт писав: «Прийде час, коли хвороби визнаватимуть як наслідок невірних думок».

Сучасні медичні дослідження показують, що здорові люди більш оптимістичні, краще адаптуються, ніж хворі. Вони наполегливі у вирішенні проблем, у критичних ситуаціях покладаються на власні можливості і прагнуть свідомо або несвідомо до особистої відповідальності, самостійності й незалежності. Оптимісти здоровіші за песимістів і їхня захисна система організму функціонує краще, ніж у негативно налаштованих людей. У людей з позитивним світосприйняттям інтенсивно виробляється ендоморфін («гормон щастя»). Відповідно до новітніх досліджень у сфері мозкової діяльності оптимізм є також наслідком поліпшеної взаємодії, підвищеної синхронізації в роботі обох півкуль головного мозку.

Якщо людина налаштована песимістично, то вже найменше роздратування може призвести до ланцюгової реакції несприятливих хімічних процесів в організмі, коли на всіх проміжних етапах відбувається вплив на вегетативну нервову систему. Одночасно мозок звільнює різні хімічні (нейро) медіатори, що пригнічують дію імунної системи. Нарешті, особисті установки людини, її відчуття та реакції впливають на те, які фізіологічні і хімічні «кнопки» будуть натиснуті, й активується при цьому захисна система чи заблокується.

Американський психолог М. Селігман досліджував, як негативне мислення протягом тривалого часу впливає на стан здоров'я. Для цього він вирішив ближче придивитися до відомих баскетболістів останніх п'ятдесяти років. Він вивчав їхні коментарі у старих спортивних журналах і газетах і намагався з'ясувати, які гравці відрізнялися негативним способом мислення, порівнюючи

його з нинішнім станом здоров'я. Результат однозначний: хто був налаштований песимістично, той у своєму подальшому житті частіше хворів і відрізнявся передбачуваною меншою тривалістю життя [235].

Сьогодні все більше людей негативно ставляться до життя. Це є наслідком «забруднення внутрішнього світу», негативного життєвого досвіду і стосується як установок і образів думки, так і форм поведінки. Це стає причиною того, що все більше людей налаштовані сьогодні скоріше песимістично, ніж оптимістично. У них розвиваються стереотипи мислення й моделі поведінки, характерні для «переможених», що значно відрізняється від мислення і поведінки «переможців».

Можна сказати, що переможці бачать склянку наполовину наповненою, а не наполовину порожньою, як песимісти. Перші можуть сприймати себе й інших з усіма сильними і слабкими сторонами, тоді як другі почувають себе неповноцінними. Переможець здатний насолоджуватися своїми успіхами й цілком може себе заохочувати. Той, хто програв, навпаки, увесь час незадоволений результатом. Через непевність у своїх силах він більш болісно реагує на критику й дуже важко переживає поразки. Переможець же навіть при сильних ударах долі не зневіряється в собі, тому що вірить у свої здібності. Він має почуття відповідальності і здатний керувати своїм життям. Той, хто програв, навпаки, перекладає на інших відповідальність за своє життя і свої невдачі.

Інша важлива відмінність між ними – їхнє ставлення до часу. Переможець свідомо живе в сьогоденні, він упорався зі своїм минулим і здатний відповідно планувати майбутнє. Той, хто програв, живе найчастіше спогадами про минуле й боїться майбутнього. Переможець має високий ступінь самосприйняття, довіри до себе, самоствердження і реалізації самого себе, а той, хто програв, не має цих властивостей або здібностей. Усім людям з негативним мисленням властиво мати внутрішнього критика. Він стежить за їхньою поведінкою і оцінює, а також веде чіткий облік помилок і слабкостям, але не згадує про сильні та позитивні сторони. Внутрішній критик намагається вразити їхнє самолюбство і принизити їх.

Перелічимо деякі особливості людей з негативним мисленням:

- нереалістично спотворюють дійсність, односторонньо сприймають негативне;
- відрізняються неприпустимими узагальненнями: якщо щось не ладиться, відносять на свій рахунок, «провину» шукають у самому собі;
- при вирішенні певних проблем часто вважають ситуацію незмінною;

□ переживають негативні емоції, такі як роздратування, почуття провини, страху, стрес і депресії.

Позитивне мислення, навпаки, реалістичне й бачить як позитивну, так і негативну сторони речей і подій. При цьому люди з позитивними установками та думками мають такі якості:

- сприймають себе з усіма своїми достоїнствами і недоліками;
- виявляють здорову самовпевненість;
- радіють навіть малим успіхам і здатні одержувати від них задоволення;
- бачать сенс свого життя;
- спокійно сприймають справедливо висловлену критику;
- намагаються вийти із заплутаної ситуації якнайкраще;
- радіють похвалі й визнанню і можуть їх прийняти;
- не відчувають страху перед майбутнім, оскільки цілком довіряють власним здібностям;
- довіряють іншим людям і прислухаються до їхньої думки, навіть якщо вона розходиться з власною.

Отже, можна зробити висновок, що думка перетворюється в особисте уявлення і в результаті – у переконання, яке після проникнення у підсвідомість керує нашим життям, включаючи наші відносини, дії, переживання, оточення. Вона може мати позитивний характер і приводити до успіху, здоров'я, щастя та інших бажаних наслідків. І навпаки, негативна думка призводить до негативних результатів. Здебільшого під впливом як сприятливої, так і несприятливої налаштованості свідомість комбінує всі аспекти в одне ціле, природа якого визначається попередньою свідомістю та досвідом. Узгоджені внутрішні і зовнішні зусилля можуть привести до зміни свідомості і поведінки.

При цьому зміна нашої свідомості передуює зміні небажаної поведінки. Цілеспрямовані дії відповідно до обраного образу прискорять утвердження нової свідомості, особливо якщо вони підкріплюються позитивними словами. Фрази «Я не можу», «Я втомився», «Я потребую» діють як негативне навіювання на нашу свідомість незалежно від того, у зв'язку з чим і наскільки серйозно ми їх вимовляємо. У майбутньому вони можуть спричинити невдачі, труднощі, стан виснаження там і тоді, де ми найменше очікуємо цього.

Наша свідомість, як відомо, визначає нашу поведінку і переживання в усіх областях дійсності. Якщо ми в негативному плані говоримо й думаємо про інших, результати можуть позначитися на нас самих, оскільки підсвідомість не піклується про те, з чим пов'язані ці слова. Її не стосується і та особа, до якої вони відносилися. Вона запам'ятовує ці слова з точністю й об'єктивністю, за-

безпечуючи тим самим їхнє постійне включення в нашу свідомість. Фрази «Він поганий» перетворюються в «Я поганий» і в майбутньому обернуться проти тих, хто їх сказав. Фактично, єдина особа, з якою ми розмовляємо – це наше власне Я.

В Інституті головного мозку Російської академії наук група вчених, під керівництвом видного молекулярного біолога П. П. Горяєва провела дослідження, в ході яких було з'ясовано, що молекули ДНК сприймають людську мову. Під її впливом ці молекули відповідають за спадковість, змінюють свою форму і структуру. А це значить, що кожна людина своєю мовою впливає на власну життєву програму. Виявляється, якщо людина у своїй мові постійно вживає мат або лайки, що несуть руйнівний заряд, її хромосоми починають спотворюватися і деформуватися. Причому, до такої міри, що відбувається видозміна молекули ДНК, і вона починає виробляти негативну програму, що веде до самоліквідації. Звідси всі пов'язані з нею негативні наслідки життя самої людини і її потомства. Учені встановили, що лайка спричиняє мутагенний ефект, аналогічний радіаційному випромінюванню потужністю в тисячу рентгенів. Таким чином, кожне слово, сказане або сприйняте нами, впливає на нас явно або приховано.

Тому так важливо, які саме слова ми використовуємо в нашій мові, листах, оголошеннях, доповідях і т. п. Одне слово або вислів може скласти ту різницю, що дасть бажаний або небажаний результат. Просуваючись на крок далі, можна сказати, що ретельно розроблене навчання може забезпечити помітне поліпшення в роботі будь-якої людини в усіх сферах діяльності. Ефективність роботи кваліфікованих фахівців можна значно покращити, ніж це припускають ретельно розроблені дослідження людського фактора.

Отже, слова подібні до насіння, яке падає на родючий ґрунт – наш мозок. І те що посіяно там, ми рано або пізно пожнемо у формі певних результатів. Ці плідні ідеї лягли в основу численних практичних рекомендацій, спрямованих на досягнення успіху, опублікованих у західній літературі і визнаних в усьому світі. Вони повинні стати предметом вивчення студентів у процесі освіти, а також у процесі самовиховання і самовдосконалення.

Мова йдеться про те, щоб за можливості перешкоджати нагромадженню «розумових шлаків». При цьому слід звернути увагу на позитивні сторони життя і намагатися уникати того, що ще більше засмітить підсвідомість непотрібним негативним змістом, наприклад, фільми зі сценами насильства і т. п. Необхідно терпимо ставитися до всього негативного, що ми побороти не в змозі. З фізіологічної сторони на напрям думок можна вплинути за допомогою харчування, а

також заходів для виведення шлаків і очищення організму. Адже це в результаті веде до розумового і психічного «очищення». Душевний мотлох у вигляді негативних розумових уявлень і програм затемнює і спотворює сприйняття реальності.

У результаті тілесного та духовного очищення можна почати позитивно сприймати себе і навколишніх. Цьому сприяють звукотерапія і ароматерапія, що впливають на наші думки через тілесний рівень. Досягненню внутрішнього спокою і рівноваги допомагають йогічні та дихальні вправи, що позитивно впливають на процеси мислення. Цьому також активно сприяють різні техніки м'язової релаксації, аутогенних тренувань, молитва і медитація. Велику роль у цьому процесі відіграють різні практики психічного самовдосконалення.

Наступний етап в оволодінні думками полягає в тому, щоб навчитися не тільки зосереджувати свою увагу на кожній з них, але й змінювати її зміст. Отже, у вашій голові виникла думка, у ній переживається негативний спогад, що провокує гнів. Тут треба проявити волю, зусилля над собою, впливати на психіку. Для цього поступово розумово потрібно занурюватися у зміст думки, що без кінця вас мучить, тривожить. Потім спрямовуйте зміст цієї думки у потрібне вам русло іншої, сторонньої теми. Тему негативного спогаду замінійте темою, що зігріває вашу душу, радує серце. Новий зміст повинен усунути стару тему, видалити її з вашої свідомості. Цим способом можна контролювати роботу психіки й очищати мислення від негативних думок. Поступово ви заспокоїтесь і зможете досягти нормального психічного стану урівноваженості.

Вправи для зміни змісту своїх думок

Для того щоб опанувати вміння керувати змістом думки у своїх цілях, потрібно тренуватися у такий спосіб:

1. Візьміть у руки книгу і почніть читати. Не перестаючи читати й утримуючи сюжет книги в голові, намагайтесь думати про що-небудь ще.
2. Щоразу, коли ви будете робити вправу на зосередження, утримуйте думку, яка виникла у вас. Осмисліть її.
3. Коли зміст думки осмислено, не втрачаючи його, мисленнєвим зусиллям створюйте продовження сюжету.
4. Навчіться продовжувати зміст думки і за бажанням закінчувати її. Створюйте логічно завершені сюжети.
5. Оберіть для вправи нову думку. Не перериваючи її змісту, другою думкою створюйте будь-який інший сюжет, несхожий на той, що відбувається у змісті першої думки.

6. Перервіть зміст старої думки і переходьте на створений вами зміст нового сюжету. Доведіть його до логічного кінця.

7. Пригадайте негативну історію з вашого життя. Потім пригадайте щасливу. Збережіть у пам'яті зміст цих двох думок.

8. Переживайте негативну історію. Другою думкою відразу нашаровуйте щасливі спогади. Перервіть негативне переживання і переведіть думку тільки на позитивну тему. Не дозволяйте розуму звернутися до минулого неприємного спогаду.

9. Придумуйте заздалегідь сценарії з позитивним змістом. Вони будуть вашими новими позитивними мислеобразами, що ви використовуватиме, коли будуть приходити негативні думки. Вони змінять зміст старих небажаних спогадів.

10. Найкраще створити інформацію у вигляді коротких мислеобразів на кожне негативне переживання, особливо пов'язане з поганим самопочуттям, і миттєво використовувати їх для переривання поганих думок. Це найдійовіша зброя розуму. Вона придушує неприємну думку і не буде негативно впливати на організм [139, с. 531–533].

Коли ви навчитеся і опануєте техніку уваги до своїх думок і мистецтво їхнього перетворення з негативних на позитивні, тоді ви відчуватимете небувалий приплив життєвих сил, впевненість у своїх можливостях. Для цього звільніть розум від нескінченної балаканини, нескінченних образів і бажань, що постійно змінюються. Тоді ви знайдете всередині себе спокій, незаповненість розуму думками. При цьому ви звільняєтесь від свідомості, за звичкою заповненої хаосом некерованих психічних процесів і їхніх шлаків.

Порожнеча розуму сприяє уяві. Саме в порожнечі подумки можна створити бажаний умоглядний досвід, немов написаний олівцем на чистому листі паперу. І цей образ, спочатку ілюзорний, можливо, потім стане реальністю. Розум повинен вийти за межі будь якого досвіду. Цього можна досягти тільки підпорядкуванням думок своїй волі.

Захисним механізмом мозку мають стати забування. Забування хворобливих переживань минулого нормалізує загальний стан організму. Правильно налаштований розум наповнює новими відчуттями все тіло. Стан повної уявної відчуженості і рятівна порожнеча очищають розум. Це є вакуум свідомості, при якому можливий прояв нових позитивних відчуттів – шлях до оволодіння психічним самовдосконаленням.

Вправи для оволодіння умінням припиняти мислення, залишати його без думок

1. Ляжте на спину і заплющіть очі. Розслабте тіло і зосередьте увагу на своїх думках. Невимушено стежте за їхнім ходом.

2. Зупиніть думки, ні про що не думайте. Уявіть собі чорний квадрат. Думки намагаються проскочити його, і деякі будуть проскакувати. Знайдіть їх, поверніть усередину небуття, у чорний квадрат. Використовуючи уяву, стежте за всім, що відбувається, внутрішнім зором зафіксуйте його візуально. Зараз ви побачите цей чорний квадрат. От ви і досягли повної розумової і фізичної релаксації.

3. Ви «у порожнечі» і відмовляєтесь від своїх звичок, що увійшли у вашу плоть і кров. Ваші уявлення змінюються, руйнується стереотип поведінки, система цінностей, що склалася, схематичність мислення. Ви зробили еволюцію у своїй свідомості – навчилися працювати зі своїм мисленням, підкорили думки своїй волі.

4. Не шукайте істину поза собою, загляніть в себе, споглядайте свою щирі природу. Порожнеча вічна, її не можна знищити. Вона не має довжини в просторі. Вона знаходиться поза порівнянням, у неї немає назви, і її не можна виміряти. Як тільки ви зробите це, так одразу повернетесь у світ старих понять і прагнень.

5. Зупинка роботи думки – це є вакуум мислення. Людина не думає, розум мовчить, не діє, інформація не надходить. Цим вона на якийсь час відокремлює себе від усього, що відбувається, що робиться навколо неї. Вона тимчасово занурюється у світ свого існування і відпочиває. Приходять нові відчуття і витискують старі, набуті в минулому.

6. Для здійснення зупинки роботи думки потрібно постійне тренування. Побудьте у тиші й очистіть почуття, приборкайте душевні пристрасті й непотрібні мріяння. Основою оздоровлення тілесного організму є незнання. Потрібно не дозволяти розумові в цей час думати про що-небудь, він повинен на час замовкнути. Для цього він має знаходитись під контролем.

7. Правильна техніка самоспустошення мислення від думок використовується для очищення розуму, тому що без цієї дії не може бути відновлення. Розум повинен бути зовсім порожній для того, щоб сприймати нові переживання. Очищення розуму має відбуватися не тільки на його верхніх рівнях, але у прихованих глибинах. Це можливо тільки в тому випадку, якщо припинився процес визначення або створення понять. Коли свідомість стихає, стає безмовною, тільки тоді виникає стан блаженства, що існує поза часом і простором, і проявляється відродження творчого початку.

8. Усвідомлення розуму як творця ілюзії – початок вашого перетворення. Тільки на самоті може прийти те, що не має причини, тільки на самоті існує блаженство. У вакуумі свідомості, немов на чистому листі паперу, можна написати новий сценарій свого мислення, можна побудувати новий світ, інші відчуття, створити позитивні думки, нове, творче усвідомлення життя [139, с. 542–544].

1.7.4. Мистецтво управління своїми емоціями

Одним з найпоширеніших способів позбутися хвилювання і зняти нервозність є *діяльність*. Дія – це краща протитрута від занепокоєння. Варто зайнятися чим завгодно, однак, взявшись за справу, слід довести її до кінця.

Інший не менш простий спосіб відволіктися від занепокоєння – *почитати книгу або подивитися телевізійні передачі*. При цьому треба, щоб це заняття притягувало настільки, щоб ми забули про предмет нашого занепокоєння.

Можливий також *фізичний вплив на ті зони тіла, що відповідають за нервозність*. Таких зон небагато: по-перше, сексуальне збудження і секс прекрасно знімають занепокоєння. Крім того, точки занепокоєння знаходяться на скронях, на два-три сантиметри над вухами. Багато людей, хвилюючись, інстинктивно масажують ці точки. Ще одна пара знаходиться прямо посередині долонь.

Відчувши занепокоєння або зайву тривогу, слід сісти на стілець, випрямити спину й ледве відхилити голову назад. Із заплющеними очима п'ять-десять хвилин легкими повільними рухами масувати скроневі точки за годинниковою стрілкою. Після цього зробіть десять глибоких вдихів і видихів, розслабтеся, опустіть голову й оперіться на коліна. Повернувши одну руку долонею догори, потрібно сильно натиснути на точку посередині долоні протягом приблизно тридцяти секунд, відпустити і кілька разів надавити знову, але вже короткими натисканнями. Зробіть те ж саме з іншою долонею. При цьому потрібно стежити, щоб подих залишався рівним і глибоким, і в жодному разі не треба слідкувати за часом по годиннику. Відлік часу ведіть повільно. Ця вправа допоможе вам зняти напругу і розслабитися. Іноді після неї виникає відчуття сонливості. У такому випадку краще лягти спати. *Сон* – кращий помічник у боротьбі з тривогами і гарний спосіб зняти напругу.

Одним з найбільш доступних способів поліпшення емоційного стану є *сміхотерапія*. Французький лікар Г. Рубінштейн обґрунтував біологічну природу корисності сміху. Він викликає не дуже різкий, але глибокий струс всього організму, що приводить до розслаблення м'язів і дозволяє зняти напругу, викликану стресом. Під час сміху поглиблюється подих, легені поглинають більше повітря, кров збагачується киснем, поліпшується її циркуляція, заспокоюється

ритм серця, знижується артеріальний тиск. Сміх підсилює виділення ендоморфіну, болезаспокійливої протистресорної речовини, відбувається звільнення організму від гормону стресу – адреналіну. Приблизно такий же механізм впливу притаманний танцям.

Однак постійні веселощі – такий же відхід від реалій життя, як і заглибленість у похмурі переживання. І справа не тільки в тому, що емоційні крайності можуть погіршити самопочуття і стан здоров'я. Неврівноваженість позитивних і негативних емоцій перешкоджає повноцінному спілкуванню і взаєморозумінню. Грубе збудження емоційного балансу ні для кого не є корисним, навіть якщо домінує позитивне емоційне тло. Також на емоції людини сильно впливає музика.

Відомо, що *музика має сильний емоційний заряд, інколи сильніший за реальні життєві події*. З огляду на це, психологи застосовують метод музичної психотерапії для корекції емоційних станів. При розладах депресивного типу весела музика тільки збільшує негативні переживання, тоді як спокійні мелодії дають позитивні результати. Так і в людському спілкуванні: горе можна пом'якшити жалем або збільшити веселістю і черговим оптимізмом. Тут доречно згадати про емпатію, здатність налаштовувати емоції на «хвилю» переживань інших людей. Завдяки емпатії вдається уникнути постійної заглибленості у власні радості і засмучення. *Емпатія сприяє урівноваженості емоційної сфери людини*.

Стійка емоційна урівноваженість як показник розумного управління емоціями не може бути досягнута тільки шляхом ситуативного контролю переживань. Задоволеність людини своїм життям, діяльністю і взаєминами з оточуючими не рівнозначна сумі задовольств, одержуваних в кожний окремо взятий момент. Подібно до альпініста, що переживає ні з чим не зрівняне почуття задоволення на вершині саме тому, що успіх коштував йому багатьох неприємних емоцій на шляху до мети, будь-яка людина одержує радість як підсумок переборених труднощів. Маленькі радості життя необхідні для компенсації неприємних переживань, але від їх суми не слід чекати глибокого задоволення.

Короткочасний ефект, отриманий при ситуативному управлінні емоціями, не може привести до стабільної емоційної урівноваженості. Це пов'язано зі стійкістю загальної емоційності людини. Прийнято вважати, що емоційні люди відрізняються тим, що все сприймають близько до серця і бурхливо реагують на дрібниці, а малоемоційні – мають завидну холонокровність. Сучасні психологи схильні ототожнювати емоційність з неуврівноваженістю, нестійкістю, високою збудливістю.

Емоційність також розглядається як стійка риса особистості, пов'язана з її темпераментом. Відомий психофізіолог В. Д. Небиліцин вважав емоційність одним з основних компонентів темпераменту людини і виділяв у ній такі характеристики, як вразливість (чуйність до емоціогенних впливів), імпульсивність (швидкість і необдуманість емоційних реакцій), лабільність (динамічність емоційних станів). Залежно від темпераменту людина з більшою або меншою інтенсивністю емоційно включається в різні ситуації. Особливості темпераменту обов'язково необхідно враховувати в різних ситуаціях спілкування. Наприклад, не варто ображатися на бурхливу реакцію холерика, що частіше свідчить про його імпульсивність, ніж про свідомий намір скривдити співрозмовника. Йому можна відповісти тим же, не ризикуючи викликати тривалий конфлікт. Проте навіть одне різке слово може надовго вивести з рівноваги меланхоліка, вразливої людини з загостреним почуттям власної гідності.

Щоб навчитися розумно ставитися до особливостей емоційного складу інших людей, недостатньо знати ці особливості, треба ще й володіти самим собою, зберігати врівноваженість незалежно від того, наскільки інтенсивні власні емоційні реакції. Така можливість з'являється в тому випадку, якщо від марних спроб впливу безпосередньо на інтенсивність емоцій людина переходить до управління ситуаціями, в яких виникають і проявляються емоції. Емоційні ресурси людини не безмежні, і якщо в одних ситуаціях вони витрачаються занадто щедро, то в інших починає відчуватися їх дефіцит.

Можна сконцентрувати всі ресурси в одній ситуації або в одній сфері життя, а можна розподілити їх на багато напрямків. У першому випадку інтенсивність емоцій буде граничною. Однак чим більше емоціогенних ситуацій, тим нижче інтенсивність емоцій у кожній з них. Завдяки цій залежності відкривається можливість управляти емоціями більш розумно, ніж при втручанні в їх фізіологічні механізми і безпосередні прояви. Мова йдеться про управління екстенсивною складовою загальної емоційності – емоціогенними ситуаціями.

Перший спосіб – *розподіл емоцій*. Він полягає в розширенні кола емоціогенних ситуацій, що приводить до зниження інтенсивності емоцій у кожній з них. Розподіл емоцій відбувається в результаті розширення інформації і кола спілкування. Інформація про нові для людини об'єкти необхідна для формування нових інтересів, що перетворюють нейтральні ситуації в емоційні. Нові контакти дозволяють людині знайти ширшу сферу прояву своїх почуттів.

Другий спосіб управління емоціями – *зосередження*. Він необхідний у тих ситуаціях, коли умови діяльності вимагають повної концентрації емоцій на чомусь одному, що має вирішальне значення у конкретний період життя. У цьому

випадку людина свідомо виключає зі сфери своєї активності ряд емоціогенних ситуацій, щоб підвищити інтенсивність емоцій у найважливішій з них. Найбільш загальним прийомом є обмеження інформації зі звичних джерел і виключення тих видів діяльності, що сприяють «розпиленню емоцій».

Третій спосіб управління емоціями – *переключення*. Цей спосіб пов'язаний з переносом переживань з емоціогенних ситуацій на нейтральні.

Застосування цих способів управління емоціями вимагає певних зусиль, винахідливості, вигадки. Пошук конкретних прийомів залежить від особистості і рівня її зрілості. Слід навчитися переходити від ролі мимовільного учасника емоційної реакції, що пливе за течією, захоплений бурхливим потоком емоцій, до ролі її режисера або байдужого свідка, або «стороннього спостерігача», що намагається зберегти спокій.

Для цього існують такі техніки:

Викликання бажаних емоцій. Викликання внутрішніх відчуттів і зовнішніх проявів, що відповідають потрібній емоції за принципом зворотного зв'язку, позначається на вашому стані, і ви через якийсь час (звичайно 5–15 хвилин) дійсно можете відчувати бажані емоції. Це як би є частиною акторського мистецтва. У спокійному стані досить легко викликати яку-небудь емоцію. Проте потрібна підготовка, щоб у стресовій ситуації, коли негативні емоції буквально переповнюють вас, зуміти яскраво уявити і викликати в собі протилежну емоцію. Для цього існують прості вправи.

Дисоціація. Даний спосіб призначений для людей, яким заважає в житті надмірна вразливість і емоційність. У цих випадках корисно виробити в собі навичку відсторонення від емоцій – дисоціації. Ця навичка базується на відділенні усвідомлюваних людиною фізіологічних збуджень у власному організмі, викликаних емоціями, від свого спокійного внутрішнього психологічного стану. Для цього необхідно навчитися відокремлювати неминуче виникаючі в емоціогенній ситуації фізіологічні компоненти емоцій, тілесні відчуття від психологічних, тобто відрізняти емоції, що ззовні нав'язуються, від діяльності власного Я.

Перехід у нейтральний стан. На відміну від попереднього цей спосіб «нейтралізації» емоцій освоїти набагато легше, і доступний він абсолютно всім. Цей спосіб являє собою чітку технологію, що спирається на теорію емоцій Джеймса-Ланге. Він дозволяє погасити неприємну емоцію, впливаючи на доступне, уразливе місце в її розвитку – відчуття, пов'язані з власним тілом. Спостереження за внутрішніми відчуттями, пов'язаними з емоцією, дозволяє нам відокремитися від неї, спостерігаючи власну емоцію неначе з боку, а потім і забрати

її, впливаючи на ці відчуття. З відчуттями можна справитися, виконуючи такі дії:

- спрямовану увагу;
- м'язове розслаблення;
- заспокійливе дихання (повільне, животом, розслаблююче);
- усвідомлення тонких, раніше підпорогових відчуттів завдяки усвідомленій зміні порогу чутливості (наприклад, відчуття «протікання енергії» у тілі);
- зупинку внутрішнього уявного діалогу [181, с. 46–50]:

Освоєння цих технік включає вправи для розвитку практичних навичок:

1. Розвиток навичок самоспостереження.
2. Навчання прийомів м'язового розслаблення.
3. Засвоєння техніки «заспокійливого» релаксаційного дихання.
4. Елементи біоенергетики.
5. Елементи медитації.

Розглянемо їх докладніше [181]:

1. Розвиток навичок самоспостереження пов'язаний із тим, що людині для управління емоціями необхідно відчувати власне тіло, відчувати зміни, які відбуваються в ньому. Справа в тому, що період нашої уваги досить обмежений. У кожний момент часу ми одержуємо масу інформації як ззовні, так і зсередини, з нашого власного організму, на яку просто не звертаємо уваги.

Сучасній людині треба знову вчитися усвідомлювати себе, власне тіло, тобто фіксувати тілесні відчуття у своїй свідомості. Фахівці рекомендують для цього вправи, мета яких – зосередити увагу на тому, до чого ви давно звикли, з такою ж цікавістю, як у ранньому дитинстві, коли ми тільки знайомилися зі своїм тілом, його внутрішньою мовою, мовою не слів, а відчуттів. На думку Ч. Брукса, для того щоб людина могла увійти в контакт із власними почуттями, їй необхідно повернути собі природну повноту переживань, властиву маленькій дитині.

Виростаючи, людина не тільки здобуває життєвий досвід, але й, на жаль, втрачає дещо корисне: природність, щирість, відкритість, товариськість, інтуїцію і фантазію і, нарешті, здатність радіти життю, не загострюючи увагу на образах і неприємностях. Важливо, що при цьому вона все-таки може на короткий час «повернутися в дитинство» як психологічно, так і фізіологічно. Саме така здатність лежить в основі занять із саморегуляції. При цьому елементарна навичка самоспостереження, відстеження відчуттів є важливим інструментом мобілізації уваги, що може служити діючим способом управління емоціями.

Важливість перебування «тут і зараз» можна проілюструвати відомою буддистською притчею. Коли учень запитав дзенського Майстра, у чому сенс великого Дао, учитель відповів йому: «У простому здоровому глузді. Коли я голодний, я їм, коли я втомився, я сплю». – «Проте хіба всі не роблять те ж саме?», – запитав учень. На що учитель відповів: «Ні. Більшість людей не присутні в тому, що вони роблять».

2. *Розслаблення м'язів – зняття фізичної напруги й емоційного стресу.* Взаємозв'язок психологічного стану і м'язової напруги вивчено вже давно. Це докладно описано в роботах американського психолога Джейкобсона, який з'ясував, що різноманітні психосоматичні захворювання та неврози супроводжуються підвищенням тонуусу скелетних м'язів, що погіршує стан хворих. У здорових людей зміни м'язового тонуусу чітко відбивають їх емоційний стан. Таким чином, м'язова напруга є індикатором стресу. Чим глибшим є стан стресу, в якому знаходиться людина, тим вищим є м'язовий тонуус.

Тому психом'язове розслаблення є способом емоційної розрядки. Для цього потрібно лише запам'ятати стан організму під час розслаблення. Необхідні відповідні уявні рухи і відчуття у м'язах, щоб потім, викликаючи з пам'яті звичний образ, легко і швидко занурюватися в потрібний стан. Отже, для освоєння методики релаксації необхідно:

- запам'ятати відчуття розслаблення м'язів;
- навчитися подумки уявляти рухи;
- запам'ятати послідовність розслаблення різних груп м'язів.

3. *Дихання і емоції.* Дихання – найважливіша функція організму. Його глибина, ритміка залежить не тільки від забезпечення фізіологічних потреб організму в кисні, що змінюються залежно від фізичного навантаження. Воно досить тонко відбиває емоційний стан людини і є чуттєвим індикатором, лакмусовим папірцем для емоцій. Переходячи від дихання, властивого стресу й негативним емоціям, до іншого його типу, характерного для стану спокою, людина може змінити свій емоційний стан у кращу сторону. Для цього необхідно навчитися:

- уважно стежити за своїм диханням, усвідомлювати його; звичайно цей процес, як і багато інших, відбувається автоматично, і ми не звикли звертати на нього особливої уваги;
- підтримувати дихання животом; це дуже просто, але для деяких людей є проблемою, тому що вступає в протиріччя з їхніми «дихальними звичками»;
- подумки спрямувати дихання у потрібну ділянку тіла, домагаючись посилення або послаблення пов'язаних з цією областю фізіологічних відчуттів.

4. *Елементи біоенергетики.* З того часу, коли поняття «біоенергетика» увійшло в наше життя, у суспільстві не вщухають суперечки про правомочність і реальність його існування. Уявлення про біоенергетику найчастіше пов'язані з містикою і парапсихологією, а також з марновірствами.

Досвід показує, що коли відчуття «енергії» розподіляється в тілі симетрично, це означає комфортне самопочуття й оптимальний функціональний стан. І, навпаки, за принципом зворотного зв'язку, цілеспрямоване створення в організмі симетричних комфортних відчуттів «біоенергії» приводить його в оптимальний стан. Звідси і практична значимість феномену тілесної «енергії», особливо в аспекті психологічної саморегуляції. І дихальні, і релаксаційні вправи належним чином перебудовують просторовий розподіл «тілесно-енергетичних» відчуттів, приводять до нормалізації стану нервової системи і до пов'язаної з нею регуляції функцій внутрішніх органів, а також гармонізації психічної сфери в цілому.

Виконуючи спеціальні фізичні вправи і психотерапевтичні процедури (вплив на ділянки хронічної напруги м'язів, щоб досягти їх розслаблення) у поєднанні з регульованим глибоким подихом, людині вдається зняти «м'язові затиски», «розпустити м'язовий панцир», вирішити багато психологічних проблем, включаючи зміну стилю життя в цілому. Людина рятується від застарілих комплексів, знаходячи при цьому відчуття цілісності та єдності зі світом.

5. *Елементи медитації* як спосіб зупинки нескінченного потоку думок, внутрішнього діалогу, що не змовкає. Це знання існувало десятки століть у буддизмі, у йогічних школах, у суфізмі, а в 1930-ті роки було адаптовано до сучасності, європеїзовано І. Шульцем у розробленому ним аутотренінгу. Використовував це й Г. Гурджієв, наш співвітчизник, відомий в усьому світі. Чергова хвиля популярності подібних методів піднялася в 1970-ті роки, особливо в США, у період, названий згодом «великою метафізичною революцією», і не вщухає дотепер. Називаються ці методи медитацією або керованим зміненим станом свідомості (ЗСС).

Користь такого незвичайного стану свідомості «недумання» допомагає в боротьбі зі стресами. Поряд з відпочинком і зняттям нервової напруги, ліквідацією проблеми «зациклювання» на неприємних думках, подібний стан «розумової паузи» дозволяє переборювати обмеження і негнучкість свідомої логіки, прислухатися до думки підсвідомості, своєї інтуїції. Медитація дає можливість мозку відпочити, відчути волю, дихати її вільним повітрям, почути тишу, побачити порожнечу, відчути власну безтілесність.

Іншими словами, саме навички самоспостереження, спостереження за відчуттями служать засобом відволікання від думок. У результаті можна відчути в со-

бі душевний спокій, він завжди присутній усередині нас. Необхідно лише відшукати його в собі, уважно прислухатися до своїх відчуттів, до своїх внутрішніх процесів, пов'язаних як з розумом, так і з почуттями. Переживання цього стану спокою дійсно дає можливість пізнати себе самого, прислухатися до голосу підсвідомості, одержати доступ до внутрішньої мудрості. Усе це допомагає знайти вихід зі скрутної ситуації, дати розрядку накопиченим емоціям і позбутися від настирливого фізичного дискомфорту. Це і є найефективнішим засобом позбавлення від стресів і внутрішніх проблем. Про це пишуть багато сучасних дослідників.

Таким чином, інтуїтивні уявлення різних стародавніх духовних, цілительських і філософських систем цілком погоджуються одна з одною так само, як і з поглядами сучасної психології і психофізіології. У першу чергу, це стосується триелементної системи «духовно-енергетичних центрів». Більшість психологічних проблем виникає через однобічність, дисгармонію розвитку особистості. Тільки пропорційний, гармонійний її розвиток у всіх трьох напрямках дає людині психологічну стійкість, що ґрунтується на трьох надійних «точках опори».

З точки зору особистісного росту людині необхідно свідомо домагатися гармонійного сполучення активності всіх трьох центрів для досягнення загальної мети. У літературі цей принцип одержав назву «тріада досягнення успіху»: на фізичному рівні – безпосередня дія, на емоційному – культивування позитивних емоцій, пов'язаних із досягненням намічених цілей і підтримкою впевненості в успіху, на ментальному (інтелектуальному) – позитивне мислення й образне уявлення того, що потрібний результат отримано (техніка візуалізації й афірмації).

1.7.5. Практика психічного самовдосконалення як основа оздоровчої системи

Переважа духу над звичайними фізіологічними функціями підтверджується сьогодні не тільки на практиці, але й у результаті сучасних наукових досліджень. Взаємодія між тілом і духом стала в останні роки предметом досліджень психосоматики і психонейроімунології. Остання переважно займається групою провідних речовин, так званих нейропептидів (на сьогодні їх відомо приблизно сімдесят), що виробляються мозком, імунною системою й нервовими клітинами інших органів.

Учені дослідили область мозку, яка керує емоціями. З'ясували, що вона має у своєму розпорядженні велику кількість рецепторів («пристановищ») для нейропептидів. Їх погляду все більше відкривається дуже диференційована комунікаційна мережа, що пов'язує один з одним розум, імунну систему та інші системи

нашого організму. За допомогою цих шляхів сполучення наші почуття, а також думки й уявлення можуть безпосередньо впливати на тіло. Наприклад, свідомість через уявну візуалізацію може впливати на захисну систему нашого організму.

Нейропептиди перетворюють вміст свідомості та почуття у фізичні реакції, вони є фізичними еквівалентами почуттів і думок. Результати досліджень у цій області показують, що весь наш організм є нерозривним і цілним настільки, наскільки ми дотепер і не підозрювали. Тому фахівці, які відкрили нейропептиди, говорять про систему «тіло-розум» людини. Імунні клітинки мають істотне значення для нашого здоров'я, вони чуйно сприймають усе, що відбувається в серці і мозку. Тому, якщо людина засмучена або песимістично налаштована, хто втрачає надію, сенс життя, таким чином вона «придушує» свою імунну систему й у результаті стає більш схильний до захворювань. Ті, хто живе з вірою в себе і сприймає кризи як виклик, хто в критичних ситуаціях може бачити в житті позитивні сторони, той пробуджує у собі цілющі сили і зміцнює власну захисну систему.

Існує таке поняття, як «метафізична причинність», що означає вихід за межі фізичного і наближує до його психічної причини. Вона описує силу слів і думок і говорить про взаємозв'язок між характером мислення, частинами тіла і проблемами фізичного здоров'я. Виявляється, ми, самі того не бажаючи, викликаємо в собі ту або іншу хворобу. Психологічними причинами, що викликають більшість хвороб тіла, є, на думку фахівців, дратівливість, гнів, образа і відчуття провини. Якщо, наприклад, людина часто критикує, то в неї може з'являтися таке захворювання, як артрит. Гнів викликає недуги, від яких організм ніби скипає, згоряє, інфікується. Надовго затаєна образа пожирає тіло і, врешті-решт, веде до утворення пухлин і розвитку ракових захворювань. Почуття провини завжди змушує шукати покарання і приводить до болю. Тому набагато легше викинути з голови негативні думки ще тоді, коли ми здорові, ніж намагатися викорінити їх після виникнення захворювання.

Луїза Хей розробила список психологічних еквівалентів, сформований у результаті багаторічних досліджень, а також у результаті своєї психотерапевтичної практики [209]. Список корисний як показчик імовірних стереотипів мислення, що викликають недуги. Крім того, вона пропонує афірмації нового мислення або позитивні твердження, які слід використовувати для самонавіювання.

Вивчення стану здоров'я дає відповідь на питання, які психічні фактори спричиняють захворювання. Насамперед, до них належать зовнішні причини, так звані критичні життєві події. До їх числа відносяться ситуації з підвищеним

стресовим навантаженням і поворотні моменти в житті, такі як смерть близької людини, розлучення або безробіття. Дослідження стресу показали, що схильність до різних захворювань збільшується, якщо в житті людини зненацька відбуваються численні або істотні зміни. Внутрішні навантаження, що взаємопов'язані з певними життєвими установками, властивостями особистості і формами поведінки, також можуть спричиняти захворювання.

Безліч прикладів показує, як почуття можуть викликати радикальні зміни в організмі. Дослідження у Гарвардському університеті довели, що чим щасливіша людина, тим сильніше її імунна система. Доведено зв'язок серцевих захворювань з життєвим положенням, звуження кровоносних судин і згущення крові – із дратівливим, злісним характером. Захворювання органів дихання, наприклад астма, теж викликані «емоційним станом». Зараз фахівці шукають зв'язок між душевним станом і захворюванням на рак. Нещодавні дослідження показали, що сміх значно підвищує опір людини захворюванням.

«Будь-яка людина може мати гарне здоров'я і зцілитися від недугу, якщо буде дотримуватися у своєму житті певних принципів», – говорить Ч. Тойч, який є протягом багатьох років беззмінним президентом Академії IDEAL-методу, радником Національної федерації США з боротьби з раковими захворюваннями, а також членом міжнародних організацій [199]. В Америці журналісти привласнили Ч. Тойчу голосний титул «Наставник успіху». Будучи доктором наук у таких областях, як фізика і психологія, він зумів об'єднати результати новітніх досліджень для розробки власних методик вирішення особистісних і сімейних проблем, включаючи коригування стану здоров'я.

Першопричина усіх хвороб, вважає вчений, полягає в негативних емоціях: страху, злості, ревнощах, тривозі, розчаруванні, жалю і заклопотаності, породжених невдалими спробами людей досягти щастя і відповідати вимогам сучасного життя. Захворювання – це перекручена свідомість, що стала нав'язливою ідеєю. Життя дуже просте: що ми робимо, те й одержуємо у відповідь. Наші думки і слова впливають на наше майбутнє. Це пов'язано з тим, що процес мислення здійснюється не тільки за допомогою мозку людини, але й за участю всього тіла. Кожна дрібна клітинка має малюсінький проблиск свідомості, вважає Ч. Тойч. Те, що думає розум, думає й тіло, у результаті воно стає тим, про що думає. Тому, коли змінюється свідомість, відбуваються відповідні зміни в тілі. Хвороба сама по собі не має сили над тілом, це наслідок неправильного розуміння й використання законів свідомості.

На цій філософській основі в результаті багаторічних досліджень Ч. Тойч сформулював чотири «закони здоров'я», вони дуже прості й доступні розумінню будь-якої людини [199]:

1. Позбудьтеся зла, заздрості, образи.
2. Не робіть нічого, що викликає у вас почуття провини.
3. Будьте чесні й не бійтеся виражати свої емоції, якщо вони не травмують інших людей.
4. І найголовніше – зробіть кожен свій день приємним, насолоджуйтеся кожною хвилиною свого життя, навчіться почувати радість і красу існування на цій Землі.

Поліпшити фізичний і психічний стан можна, якщо негативний емоційний заряд буде випущений із блоку пам'яті клітини. І це цілком можливо зробити, використовуючи методи психічного самовдосконалення. Повернення потенціалу виживання та життєвої сили збільшується пропорційно кількості енергії, що звільнюється з інформаційного змісту цієї пам'яті.

Інформаційний підхід до проблеми «психіка і мозок», що протягом багатьох років розробляється Д. І. Дубровським, дозволяє говорити про постійну можливість розширення діапазону саморегуляції, самовдосконалення, творчості. І це стосується не тільки морального самовдосконалення й керування своїми психічними процесами, але й області керування тілесними процесами, зміни існуючих контурів психосоматичної регуляції (про що свідчить досвід йогів, здібності і феномени ряду видатних особистостей).

Ми нічого не знаємо про свої потенційні можливості. Процеси всередині свідомості загадкові. Потрібно зрозуміти механізми свідомості та спрямувати їх безпосередньо на мету, використовуючи волю, концентрацію думки, уяву. В області людської свідомості існує ще дуже багато непізнаного, й особливо це стосується того, як ми вступаємо в контакт із самим собою. Саме там створюється уявлення про самого себе, що робить нас такими, якими ми є. Потрібно докласти зусиль, щоб досягти розуміння світу і самого себе. Пізнання своїх бажань є пізнанням себе. Пізнання себе – це основа пробудження і перетворення.

Досягти розуміння свого душевного та фізичного стану можливо тільки в стані уваги. Увага з'являється, коли є не тільки бажання, але й розуміння шляхів її досягнення, тобто в процесі самопізнання. Останнє має бути нерозривно пов'язане із процесом самовдосконалення. Тільки тоді бажане може стати реальністю. До цієї мети веде один шлях: заміна старого мислення на нове, позитивне і творче. Тоді з'являється відчуття припливу життєвих сил, приходить усвідомлення нових здібностей, встановлюється психічне здоров'я.

Механізми оволодіння практикою психічного самовдосконалення.

- Розслаблення.
- Зосередження.
- Керування думкою.
- Концентрація думки.
- Образне мислення.
- Спрямована уява.
- Створення образу здорового об'єкта.
- Прояв позитивної енергії.
- «Стирання» інформаційних слідів (інграм) хворобливих спогадів і переживань.
- Інтелектуальна робота розуму.

Методи психічного самовдосконалення.

1. Робота із власною психікою. Спрямовані переживання. Виховання самоконтролю і самовладання.
2. Оволодіння умінням керувати своїми емоціями. Прийоми впливу на уяву та почуття.
3. Робота зі своїми внутрішніми переживаннями: думками й образами.
4. Вхідження в особливий, неординарний стан свідомості.
5. Пізнання самого себе, свого внутрішнього світу.
6. Відволікання почуттів від предметів. Стимуляція активності.
7. Розвиток прагнення знайти емоційно-почуттєвий зв'язок зі світом, природою, іншими людьми і самим собою.

Практика психічного самовдосконалення є основою оздоровчої системи. У ній використовуються різні варіанти психотренінгу, що дозволяють виробити більш гнучку модель поведінки, психологічного стану. Освоєння методу психічної саморегуляції, самовдосконалення дає швидкі позитивні результати. Ця система лікує нервові розлади, допомагає зцілитися від багатьох хвороб, поліпшує самопочуття і настрій, змінює погляди на життя, додає життєвої енергії і духовних сил. За її допомогою досягається психологічна, емоційна урівноваженість, культура спілкування, відбувається поліпшення моральних якостей. Зосереджений і спокійний стан допомагає керувати емоційною та фізичною потенцією людини, він привносить духовний початок у єдину гармонію життя. Вплив психіки на роботу біологічного організму – це доведений ученими факт. Головним механізмом, що впливає на психіку, є розум. Він може зробити тіло хворим. Є механізми, за допомогою яких розум викликає фізичні захворюван-

ня. З погляду теорії життєвої сили все більше її одиниць із запасів людини захоплюється негативним настроєм думок самої людини..

Питання для самоконтролю та перевірки

1. Визначіть поняття «потенціал особистості».
2. Розкрийте сутність поняття «резерви людського організму».
3. Розкрийте сутність поняття «саморегуляції і її механізмів».
4. Назвіть основні типи саморегуляції поведінки людини.
5. Розкрийте характер саморегуляції за допомогою зміни надходження нервової енергії в мозок.
6. У чому полягає сутність саморегуляції шляхом зміни зовнішніх умов?
7. З'ясуйте роль чуттєвих образів у саморегуляції психічного стану людини.
8. У чому полягає роль слова як засобу саморегуляції психічного тону?
9. Визначте поняття «аутогенне тренування».
10. Розкрийте сутність гіпнозу, навіювання і самонавіювання і їхнє значення для саморегуляції психічного стану людини.
11. Які резерви організму відкриває віра і медитація?
12. Назвіть механізми релаксації.
13. Які практики психічного самовдосконалення ви знаєте?

1.8. МОТИВАЦІЯ НАВЧАННЯ І ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ СТУДЕНТІВ

1.8.1. Мотивація навчання: структура і трансформація

Формування мотивації навчання студентів на сучасному етапі є об'єктивною необхідністю, зумовленою складними процесами в суспільстві, відповідальністю суб'єктів навчально-виховного процесу за якість підготовки спеціалістів. Вирішенню цієї проблеми були присвячені дослідження Н. О. Бондаревської, Р. В. Боркієвської, В. А. Бочарникової Л. І. Божович, В. К. Вілюнас, Л. С. Виготського, І. В. Зайцевої, С. С. Занюка, Н. О. Клименко, В. І. Ковалева, А. Н. Леонтьєва, П. Г. Лузана, А. К. Маркової, Н. Б. Нестерової, А. Б. Орлова, О. О. Реана, В. И. Салькова, В. Д. Шадрикова та ін.

Теоретичною основою вивчення мотивації є підхід, запропонований у працях Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна, А. Н. Леонтьєва, Д. Н. Узнадзе та інших психологів. Аналіз їх робіт дозволив виокремити ряд загальних методологічних і теоретичних принципів: 1) мотивація як складна система містить компоненти і структури, тобто має певний зміст і внутрішню організацію; 2) мотивація має процесуальну динаміку – існують мотиваційні цикли, етапи, ланцюги; 3) мотивація сама є елементом більш складної метасистеми – діяльності, із аналізу фу-

нкцій і механізмів якої і можна розуміти її сутність; 4) мотивація – функціональна система, в якій афективні і когнітивні процеси знаходяться у внутрішній єдності й у взаємному опосередкуванні; 5) мотивація – це «психічна система», тобто особливий вид психічних процесів, які регулюють діяльність.

Вітчизняні психологи дотримуються думки, згідно з якою формування мотивів людини пов'язане з її соціальними установками, ідеалами, переконаннями, звичками, відчуттями і характером. На підставі цих теоретичних положень Н. О. Клименко робить висновок, що мотив – це інтегральний спосіб організації активності людини, будь-яке її спонукання, детермінантами якого є як внутрішні, так і зовнішні причини. Він виконує селективну, когнітивну, потребу, спонукальну і змістовно-регуляційно-виконавчу та формувальну функції [83, с. 15].

Положення діяльнісного підходу до дослідження мотивації навчання як педагогічного явища дозволяють розглядати її як систему нерозривних психічних компонентів, які включені до структури навчально-пізнавальної діяльності і детермінується особливостями її організації. Діяльність навчання визначається, *по-перше*, самою освітньою системою та установою; *по-друге*, організацією освітнього процесу; *по-третьє*, суб'єктними особливостями того, хто навчається; *по-четверте*, суб'єктивними особливостями педагога і, перш за все, системи його відносин до студента, до справи; *по-п'яте*, специфікою навчального предмету.

Навчальна мотивація, як і будь-який інший її вид, характеризується спрямованістю, стійкістю і динамічністю. Встановлено, що формування мотивації навчання має стрибкоподібний характер, а сам процес розвитку пізнавальних спонукань у студента є багаторівневим. Цей процес характеризується логікою перетворення несталіх, нестійких спонукань студента в обставинах стимулювання у стійку потребо-мотиваційну сферу, зацікавленість, у пізнавальний інтерес аж до жагучого потягу до оволодіння навчальним матеріалом та досягнення готовності до успішної професійної діяльності.

Так, у роботах Л. І. Божович та її колег на матеріалі дослідження навчальної діяльності учнів наголошувалося, що мотивація вибудовується в ієрархію мотивів, в якій домінуючими можуть бути або внутрішні мотиви, пов'язані із змістом цієї діяльності і її виконанням, або широкі соціальні мотиви, пов'язані з потребою учня зайняти певну позицію у системі суспільних відносин [25]. При тому з віком відбувається розвиток співвідношення взаємодіючих потреб і мотивів, зміна провідних домінуючих потреб і своєрідна їх ієрархізація (рис. 4) [216].

Як бачимо, цілий клас потреб може проявлятися через навчання. Тому процес формування мотивів навчальної діяльності полягає, перш за все, у подальшому розкритті його можливостей із задоволення потреб студента у конкретних формах. Потреби особистості у ході навчання знаходять свій предмет у діяльності і, таким чином, відбувається формування структури навчальних мотивів і їх усвідомлення. У результаті цього процесу, установлюється особистісний сенс діяльності і окремих її аспектів, що знаходить відображення у характері її виконання. Це спричиняє подальше перетворення, що сприяє установкам на академічні успіхи, специфіці виконання навчальних завдань, їх динаміці, напруженості, і в результаті – формуванню специфічної психологічної системи діяльності.

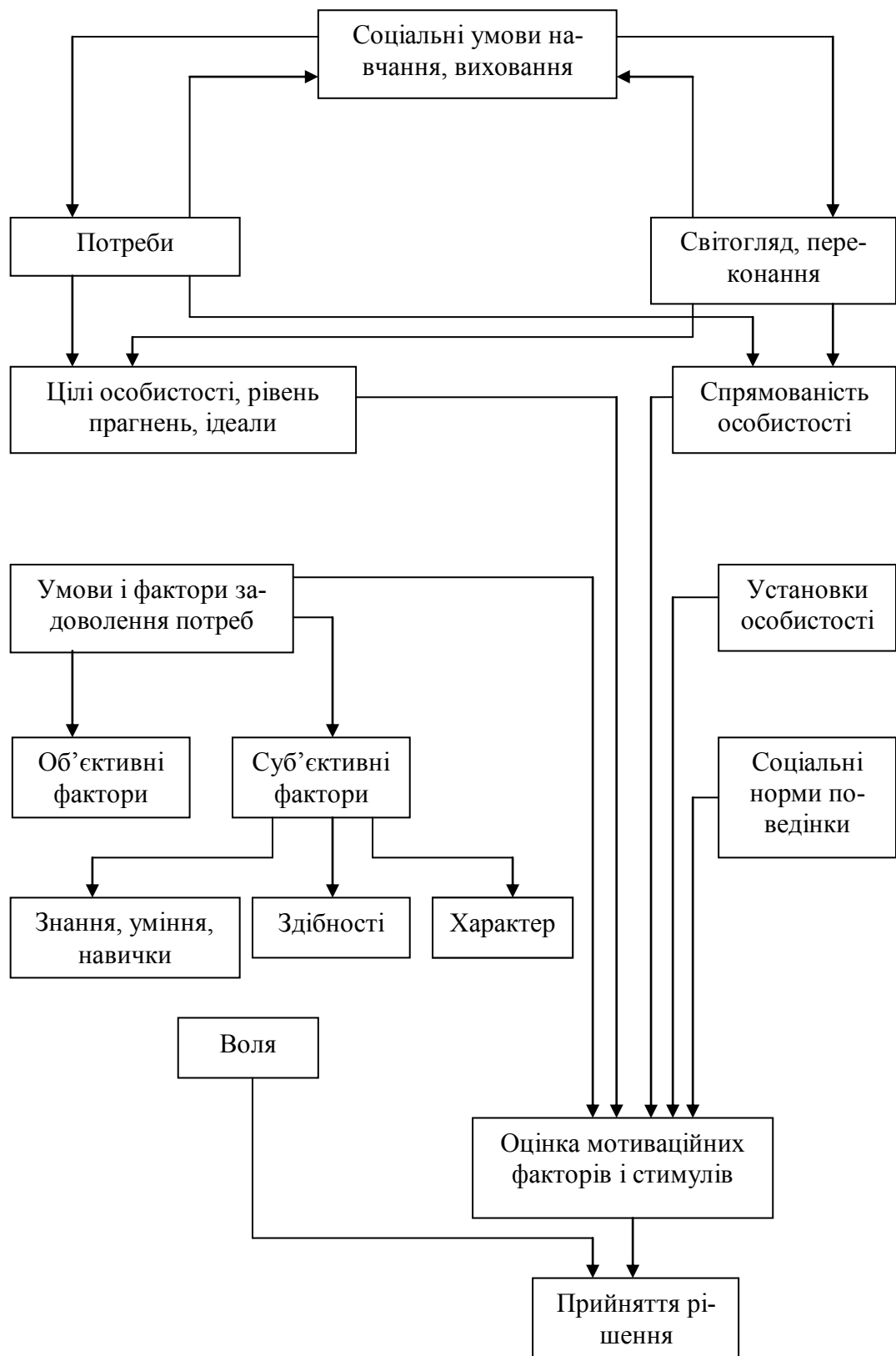


Рисунок 4 – Схема мотивації діяльності

А. К. Маркова спеціально підкреслює цю думку: «Мотивація навчання складається з ряду спонукань, що постійно змінюються і вступають в нові відноси-

ни одна з одною (потреби і сенс навчання для учнів, його мотиви, цілі, емоції, інтереси). Тому становлення мотивації є не просте зростання позитивного або посилювання негативного ставлення до навчання, а ускладнення структури мотиваційної сфери, що стоїть за ним, спонукань, що входять до неї, поява нових, більш зрілих, іноді суперечливих відносин між ними» [124, с. 14]. Відповідно в ході аналізу мотивації стоїть складне завдання – визначити не тільки домінуючий мотив, але й урахувати всю структуру мотиваційної сфери студента. Розглядаючи цю сферу, А. К. Маркова підкреслює ієрархічність її будови. Так, до неї входить потреба у навчанні, його сенс та мотив, мета, емоції, відношення й інтерес.

Відомо, що провідними мотивами вступу до ВНЗ є інтерес до професії. Це емоційне переживання пізнавальної потреби студента. У повсякденному побутовому й у професійному педагогічному спілкуванні термін «інтерес» часто використовується як синонім навчальної мотивації. Можливість створення умов виникнення інтересу до навчання і його формування наголошувалася багатьма дослідниками. Згідно з даними аналізу, найважливішою передумовою для цього є виховання широких соціальних мотивів, розуміння сенсу власної діяльності, усвідомлення важливості предметів, що вивчаються.

У подальшому навчальна мотивація складається з оцінки студентами різних аспектів навчального процесу з погляду їх особистих індивідуальних потреб і цілей, які можуть збігатися або не збігатися з цілями навчання. Так Н. Б. Нестерова, аналізуючи психологічні особливості розвитку мотивації студентів, поділяє весь період навчання на три етапи:

- I етап (I курс) характеризується високими рівневими показниками професійних і навчальних мотивів, які керують навчальною діяльністю. Разом із тим вони ідеалізуються, оскільки обумовлені розумінням їх суспільного сенсу, а не особистісного.
- II етап (II, III курс) відрізняється загальним зниженням інтенсивності всіх мотиваційних компонентів. Пізнавальні і професійні мотиви перестають управляти навчальною діяльністю.
- III етап (IV–V курс) характеризується тим, що зростає ступінь усвідомлення й інтеграції різних мотивів навчання.

За допомогою експериментів на матеріалі різних російських вищих навчальних закладів було встановлено, що більш за все задоволені обраною професією студенти 1-го курсу. Очевидно, в цей період вони спираються, як правило, на свої ідеальні уявлення про майбутню професію, які при зіткненні з реаліями зазнають хворобливих змін. Тому протягом всіх років навчання цей показник не-

ухильно знижується майже до 5-го курсу. Незважаючи на те, що незадовго до закінчення вищого навчального закладу задоволеність професією виявляється найменшою, проте ставлення до неї залишається позитивним [26].

Таким чином, формування реальних уявлень про майбутню професію і способи оволодіння нею треба здійснювати, починаючи з першого курсу. Необхідним компонентом у процесі формування у студентів реального образу майбутньої професійної діяльності є й аргументоване роз'яснення значення тих чи інших загальних дисциплін для конкретної практичної діяльності випускників і способів оволодіння нею. Це, як і ставлення до професії в цілому, впливає на ефективність навчальної діяльності студентів. Засвоєння загальних дисциплін також відображається на загальному рівні професійної підготовки, і тому дана проблема входить до числа питань педагогічної і соціально-педагогічної психології. Проте є і зворотна залежність: на ставлення до професії, безумовно, впливають різні стратегії, технології, методи навчання, а також і соціальні групи.

Правильне виявлення професійних інтересів і схильностей є важливим прогностичним фактором задоволеності професією у майбутньому. Це інтегративний показник, який відображає ставлення суб'єкта до обраної професії. Він цілковито необхідний і надзвичайно важливий саме як узагальнююча характеристика. Незважаючи на те, що задоволеність професією зумовлена багатьма факторами, її рівень підлягає вірогідному прогнозуванню. Очевидно, ефективність такого прогнозу визначається тим комплексом методик, які застосовуватимуться для діагностики інтересів і схильностей студента, його установок, ціннісних орієнтацій, а також особистісних якостей.

Результати одного з досліджень А. О. Реана добре ілюструють факт, що навіть найпростіший аналіз професійних інтересів, здійснений своєчасно, може вплинути на задоволеність професією та її адекватний вибір [169]. Причиною неадекватного вибору професії можуть бути як зовнішні (соціальні) фактори, пов'язані з неможливістю здійснити професійний вибір за інтересами, так і внутрішні (психологічні) фактори, пов'язані з недостатнім усвідомленням своїх професійних схильностей чи з неадекватною уявою про зміст майбутньої професійної діяльності.

Тому діагностика ставлення до професії являє собою власне психологічне завдання. Очікуваний ефект від запровадження психодіагностики мотивації і пов'язаного з нею особистісно-мотиваційного профвідбору полягає в тому, що зменшиться число відрахувань студентів з причини необачного вибору професії, покращиться процес оволодіння професією. Кожний абітурієнт буде з більшою відповідальністю обирати ВНЗ та спеціальність, і тим самим зменшатися

витрати для суспільства в цілому. Запровадження особистісно-мотиваційного профвідбору потребує відповідних методик, їх перевірки в реальних умовах з розробкою адаптованих варіантів для кожного ВНЗ.

Для діагностики мотивації використовуються, головним чином, «закриті питання», які створюють кращі умови для обробки і виключають відмінності в їх інтерпретації, прямі (про себе), непрямі (про інших) і посередні питання. Запропонована В. І. Ковальовим методика побудована таким чином, що вона дозволяє використати оцінку мотивації окремо і разом з існуючими правилами відбору [85]. Є також можливість введення нових показників оцінювання мотивації при удосконаленні профвідбору.

На думку В. І. Ковальова, вибір професії і певного вищого навчального закладу обумовлюється звичайно не одним, а всіма найважливішими групами мотивів, і використання будь-якого параметру мотивації не може привести до реального результату при відборі абітурієнтів. Під час прийому абітурієнтів перспективною вдається діагностика тісно пов'язаних із мотивацією здібностей особистості, вияв її схильностей. Запропонована посередня перевірка здібностей у мотиваційних показниках може використовуватися тільки тимчасово.

Професійні інтереси кристалізуються і чітко визначаються частково за допомогою механізму позитивного підкріплення. Успішні починання особистості у тих чи інших видах діяльності сприяють розвитку і закріпленню інтересу до них. Очевидний вплив на успішність навчальної діяльності має сила мотивації та її структура. Мотиви можуть характеризуватися якісно – «сильний – слабкий». Також виокремлюють мотиви внутрішні і зовнішні. При тому мова йдеться про відношення мотиву до змісту діяльності. Якщо задовольняється пізнавальна потреба особистості у процесі навчання, то говорять про внутрішню мотивацію. Якщо значущими є соціальний престиж, зарплатня, то говорять про зовнішні мотиви. Останні можуть бути позитивними (мотиви успіху, досягнення) і негативними (мотиви уникнення, захисту).

Очевидно, зовнішні позитивні мотиви є більш ефективними, ніж негативні, навіть якщо за силою вони рівні. Висока позитивна мотивація може відігравати роль компенсаторного фактора у випадку недостатньо високих спеціальних здібностей або недостатнього запасу необхідних знань, умінь і навичок. Дослідження, проведені у системі навчальної професійної освіти й у вищій школі, цілком підтверджують це положення.

У ході навчання відбувається подальший розвиток і трансформація мотиваційної структури суб'єкта діяльності. Цей розвиток відбувається у двох напрямках: *по-перше*, загальні мотиви особистості трансформуються у навчальні; *по-*

друге, разом із зміною рівня розвитку умінь і навичок змінюється і система мотивів. Студент, оволодіваючи навчальною діяльністю, розкриває в ній нові аспекти, грані, здатні задовольнити його потреби. Динаміка мотиваційної структури багато в чому визначається рівнем академічних успіхів. Задоволення навчальною діяльністю зростає залежно від ускладнення предмета, збільшення в ньому частки творчих компонентів, що дозволяють студентові виявляти особистісну ініціативу, реалізовувати набуті знання і уміння, прагнути розвитку свого потенціалу.

Таким чином, ставлення до професії, мотиви її вибору (потреби, інтереси, переконання, ідеали) – надзвичайно важливі, а за деяких умов і визначальні чинники успіху. Від них залежить успішність професійного навчання. Недаремно В. Д. Шадріков відзначив, що ухвалення професії породжує бажання виконати її певним чином, породжує певну детермінуючу тенденцію і служить початковим моментом формування психологічної системи діяльності. Не випадково до процесу ухвалення професії включають як діагностику мотивів, так і аналіз власних здібностей. Відомо, що професійні інтереси і характерологічні особливості особистості пов'язані одне з одним.

На даний час уже проведені дослідження, із яких випливає, що між професійними інтересами і характерологічними особливостями особистості існує певний зв'язок. За результатами діагностики студентів, проведеної за допомогою диференційно-діагностичного опитувальника Є. А. Клімова [84], основою професійної спрямованості студентів є не тільки усвідомлені професійні інтереси, але й інші утворення: схильності, здібності, відповідність характерологічних особливостей особистості до вимог професії.

Так, ті, хто виявляє інтерес до сфери «людина – техніка», володіють більш високою стійкістю афекту та ригідною поведінкою, вони більш реалістичні та незалежні. Для тих, хто обрав сферу «людина – художній образ», характерна лабільність емоцій і потреба у спілкуванні, висока імпульсивність, велика емоційна чутливість. Для студентів, які виявили здатність до сфери «людина – знакова система», характерними є висока ригідність поведінки і стійкість афекту, реалістичність і незалежність. У тих, хто обрав сферу «людина – природа», яскраво виражена висока емоційна чутливість разом з великою врівноваженістю.

Теоретично найбільш яскраво взаємозв'язок характеру і мотивів знайшов відображення у динамічній психології. З. Фрейд розглядав характер як систему спонукань, що визначають поведінку, Є. Фромм – як відносно стійку форму поведінки, в якій концентрується людська енергія у процесі асиміляції і соціалізації. У вітчизняній психології мотивацію безпосередньо не пов'язують із харак-

тером. Плідна точка зору С. Л. Рубінштейна на взаємозв'язок характеру і мотивів, на жаль, не знайшла подальшого розвитку.

Таким чином, за зовнішніми якостями особистості приховуються домінуючі мотивації, вироблені плани і програми поведінки, які містять алгоритмізовані процеси прийняття рішення. Для того щоб знати, що стоїть за тією чи іншою особистісною характеристикою, необхідно розкрити мотивацію суб'єкта, його переваги, критерії, якими він керується під час навчання. Сказане не означає відмови від системи оцінки особистісних якостей за домінуючими формами поведінки, що склались, а лише підкреслює, що самі ці стійкі форми поведінки визначаються іншими факторами.

У зв'язку з такими уявленнями важко погодитися з існуючою рекомендацією, згідно з якою прогнозування успішності майбутньої професійної діяльності має більшою мірою спиратися на характерологічні особливості особистості, ніж на результати діагностики професійних інтересів. Взагалі цим ствердженням треба оперувати дуже обережно. З одного боку, характерологічні особливості, у цілому, більш ригідні, ніж цікаві. Проте, з іншого боку, яскраво виражені професійні інтереси часто є надзвичайно стійкими і завжди істотним чином впливають на задоволеність професією у ході навчання і на успішність подальшої діяльності.

Дослідження, проведені серед студентів, показали, що сильні і слабкі студенти відрізняються не стільки інтелектуальними показниками, скільки мірою розвитку професійної мотивації. Звичайно, із цього зовсім не випливає, що здібності не є значущим фактором навчальної діяльності. Подібні факти можна пояснити тим, що існуюча система конкурсного відбору у ВНЗ так чи інакше проводить селекцію абітурієнтів на рівні загальних інтелектуальних здібностей. Ті, хто витримує відбір і потрапляє до числа першокурсників, у цілому, мають приблизно однакові здібності.

Здібності і мотивація знаходяться у діалектичній єдності і кожний з них певним чином впливає на рівень успішності. Між цими двома чинниками існує складна система взаємозв'язків. Так, за умови високої зацікавленості особистості конкретною діяльністю може включатися так званий компенсаторний механізм. Недостача здібностей при цьому заповнюється розвитком мотиваційної сфери (зацікавленість предметом, усвідомлення вибору професії і т. ін.). Тому вчені доходять висновку, що успішність навчання і самореалізація студентів у професійній діяльності визначаються силою і стійкістю мотивів, їх множинністю, структурою та ієрархічністю.

Відомо, що навчальна діяльність полімотивована, оскільки процес навчання здійснюється для студентів не в особистому вакуумі, а у складній взаємодії соціально обумовлених процесів. Основною проблемою будь-якої професійної освіти є перехід від навчальної діяльності студентів, яка актуально здійснюється, до засвоєної ними професійної діяльності, що пов'язано з трансформацією мотивації від навчальної до професійної. Такий перехід, з позиції загальної теорії діяльності, розвивається по лінії трансформації пізнавальних мотивів студента у професійні мотиви фахівця.

Професійну мотивацію розуміють як сукупність чинників і процесів, які, відбиваючись у свідомості студента, спонукають і спрямовують його у бік формування готовності до майбутньої професійної діяльності. Ця мотивація є внутрішнім рушійним чинником розвитку його професіоналізму, одже лише на основі високого рівня особистісного розвитку можлива ефективна самореалізація людини. Наскільки студент схильний до особистісного зростання, настільки він починає бачити шляхи самовираження, самоактуалізації в діяльності. Навчальні невдачі призводять до формування негативної мотивації.

Залежність успішності навчальної діяльності від мотивації детально була розглянута Г. Клаусом. Він стверджував, що установки на навчання і на його наочний зміст мають найбільш стійкий вплив на активне засвоєння, на перехід цього процесу і на його успішність [82]. Виходячи з цього, він виокремив позитивну і негативну мотивацію. На його думку, людина з сильним бажанням оволодіти знаннями вчиться без зовнішнього примушування, отримуючи від своїх знань задоволення, виявляючи наполегливість, достатньо швидко засвоюючи необхідні відомості, демонструючи інтелект, гнучкість, фантазію.

Різна мотивація навчання студентів впливає на предметно-специфічні особливості навчальних дій: успіхи і невдачі студентів з позитивною і негативною мотивацією будуть різні. Суб'єкт, який має позитивні мотивації навчання, легше включається в навчальні ситуації, швидше адаптується до нових методів навчання і до індивідуальної методики викладача, шукає найкраще застосування своїм когнітивним здібностям, досягає співвідношення витрачених зусиль і кінцевого результату, отримує задоволення від навчання. Разом з тим, студент з негативною мотивацією часто ухиляється від занять, працює повільно, не здатний до тривалої напруги, не доводить до завершення поставлені завдання, часто пригнічений, безініціативний, швидко втрачає інтерес до матеріалу.

Становлення майбутнього висококваліфікованого фахівця, на думку В. А. Якуніна і Н. В. Нестерової, можливе лише за умови сформованого мотиваційно-ціннісного відношення до його професійної діяльності. Дослідниками вста-

новлено позитивний зв'язок мотиваційних орієнтацій із успішністю суб'єктів навчання [224]. Найщільніше пов'язаними з успішністю виявилися орієнтації на процес і на результат, менш щільно – орієнтація на оцінку викладача. Зв'язок орієнтації на «уникнення неприємностей» з успішністю виявився слабким.

У той же час результати дослідження М. І. Липкіна і Н. М. Яковлевої продемонстрували, що поєднання високих рівнів пізнавального і змагального мотивів сприяє високій успішності у ВНЗ, тоді як переважання аверсивних тенденцій при одночасно низькому рівні змагального мотиву призводить до низьких результатів навчання [223]. А. Б. Орлов зробив висновок про те, що найбільший вплив на академічні успіхи має підсвідома потреба у поєднанні з високою потребою в досягненнях [146]. Аналогічний результат був отриманий у дослідженні В. А. Якуніна.

Н. В. Бордовська і О. О. Реан вважають що загальна структура мотивації до навчання у студентів ВНЗ включає такі її види [26]:

1. *Пізнавальна мотивація.* Якщо студент у процесі навчання починає радіти тому, що він чогось дізнався, зрозумів, чогось навчився. Отже, у нього розвивається мотивація, яка відповідає структурі навчальної діяльності. Людина отримує знання тільки тоді, коли вони мають для неї якесь значення. Мотивувати студентів означає дізнатися про їх важливі життєві інтереси, показати, що навчання повністю їм відповідає і спрямоване на задоволення їх потреб, створити їм умови для реалізації свого потенціалу у процесі навчання.

2. *Престижна мотивація.* Престижна мотивація характерна для студентів із завищеною самооцінкою і лідерськими схильностями. Вона спонукає їх вчитися краще ніж інші, виділятися серед них, бути першими. Якщо сильній мотивації відповідають достатньо розвинені здібності, вона стає потужним двигуном розвитку студента, який на межі своєї працездатності і працьовитості буде досягати найкращих навчальних результатів. Якщо ж сильна мотивація поєднується із середніми здібностями, то у студентів із завищеним рівнем прагнень це часто призводить до бурхливих реакцій в ситуаціях неспіху.

3. *Мотивація досягнення успіху і мотивація уникнення невдачі.* Мотивація досягнення успіху разом з пізнавальними інтересами – найбільш цінний мотив, її слід відрізняти від престижної мотивації. Поведінка студентів з різним видом мотивації має свої особливості. Так, мотивація досягнення успіху має позитивний характер. При цьому дії особистості спрямовані на те, щоб досягти конструктивних результатів. Студенти, мотивовані на успіх, ставлять перед собою головну позитивну мету, досягнення якої вони розглядатимуть як успіх. Вони шукають таку діяльність, активно до неї включаються, обирають способи і мо-

жливості для досягнення поставленої мети. Їм властиве очікування успіху, вони упевнені в ньому. Робота у них викликає позитивні емоції. Для них характерна повна мобілізація всіх своїх ресурсів і зосередження всіх своїх зусиль на досягненні поставленої мети.

Мотивація страху невдачі, навпаки, належить до негативної сфери. При даному типі мотивації людина прагне, перш за все, уникнути осудження, покарання. Очікування неприємних наслідків визначає її діяльність. Нічого не зробивши, студент вже боїться негативних результатів і думає, як їх уникнути, а не як досягти успіху. У неуспішних студентів сильна мотивація не розвивається, як і мотивація досягнення успіху та отримання високої оцінки. Проте у них виразно виявляється інша тенденція – мотивація уникнення невдачі.

4. *Компенсаторна мотивація.* Це побічні по відношенню до навчальної діяльності мотиви, що дозволяють затвердитися в іншій області, – у заняттях спортом, музикою, малюванням та ін. Коли потреба у самоствердженні задовольняється у будь-якій сфері діяльності, низька успішність не стає джерелом важких переживань студента.

Звідси випливає, що на всьому шляху навчання спостерігаються істотні зміни у мотиваційній сфері. Критичними моментами в генезисі мотивації є ухвалення навчальної діяльності і розкриття її особистісного сенсу. У свою чергу, об'єктивні можливості задоволення потреб особистості, що містяться в діяльності, набувають індивідуального характеру. На різних етапах навчання різні мотиви стають провідними. Це явище можна назвати «дрейфом» мотивів. Мотивація організовує цілісну поведінку, підвищує навчальну активність, впливає на формування мети і вибір шляхів її досягнення. Таким чином, вона істотно впливає на весь процес генезису психологічної системи діяльності.

Теорія поетапного формування нових дій (В. В. Давидов, Б. І. Додонов, А. К. Маркова, Н. Ф. Тализіна та ін.) забезпечує *Я*-залученість особистості до навчальної діяльності. Вона дозволила авторам виявити психологічні умови, які забезпечують мотивацію навчання на кожному етапі засвоєння.

На першому етапі вирішальне значення має організація *Я*-залученості і проблемної залученості (Г. Олпорт) учня до ситуації навчання. Для забезпечення *Я*-залученості учням необхідно ураховувати «зони найближчого розвитку» (Л. С. Виготський), «перспективні лінії» (А. С. Макаренко), які розкриваються перед особистістю у ході життя. Важливу роль у *Я*-залученості відіграє адекватна уява учня про кінцевий результат засвоєння (П. Я. Гальперін, Д. Брунер), «градієнт, цілі» (Т. Гільберт, К. Халл.). Проблемна залученість також здійснюється завдяки розміркуванням над надзвичайними питаннями (Д. Бердайн), застосу-

ванням всього арсеналу постановки й прийняття проблем, накопиченого у проблемному навчанні (А. Л. Матюшкін, М. И. Махмутов та ін.), відхиленням минулого досвіду, що став звичним (К. Станіславський).

На етапі складання схеми орієнтації в об'єктивних умовах і побудови моделі дії великий мотиваційний ефект має «самостійне» відкриття учнями під керівництвом педагога їх узагальненого орієнтування у предметі, що вивчається. Це дозволяє розвинути дослідницькі здібності учнів, досягти успіхів у виконанні дій, що засвоюються, а у майбутньому творчо перенести ці здібності на широкий клас нових теоретичних і практичних завдань.

На етапі матеріалізованої дії успіх мотивує і усуває такі негативні емоційні стани, як страх перед неуспіхом, «афект неадекватності», психічна втома то що.

На мовних етапах важливе значення має глибока засвоюваність матеріалу в ході спілкування з однолітками, участі в дискусії, виконання ролей (наприклад, «учень–вчитель») та ін.

Етап розумової дії мотивується включенням засвоєної дії у нові діяльності, де вона перетворюється або на інтелектуальну навичку, «чисте» знання (П. Я. Гальперін), або, набуваючи особистісного сенсу, вона може обернутися на самостійну діяльність (А. Н. Леонтьєв, Н. В. Кузьмина та ін.).

Таким чином, у межах теорії поетапного формування нових дій був проведений цілий ряд експериментальних досліджень мотивації навчання і виховання пізнавального інтересу до навчального предмета. Їх можна згрупувати за такими напрямками:

1) залежність мотивації навчання від організації провідної діяльності (А. К. Дусавицький, А. Ф. Карпова, Л. А. Липчанська, З. А. Непомняща, Н. Н. Костюков, Н. С. Пряжников та ін.);

2) залежність мотивації навчання від особистісних особливостей учнів (Г. С. Абрамова, Г. А. Буткін, Г. А. Кислюк та ін.);

3) залежність мотивації від організації колективної сумісної навчальної діяльності (Г. Г. Кравцов, В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман та ін.);

4) дослідження полімотивації навчальної діяльності (А. К. Маркова, В. Г. Залеський, А. І. Мещеряков, Н. І. Непомняща, В. К. Шабельніков та ін.), в яких об'єднано всі вказані вище аспекти. Саме на цьому шляху загальна і педагогічна психологія зможуть зробити максимальний внесок у проблему ефективного формування мотивації особистості.

Важливо зазначити такі аспекти формування мотивації навчання у ВНЗ:

1) виявлення реального рівня мотивації та перспектив її розвитку;

2) створення психолого-педагогічних умов спонукання студента до навчально-пізнавальної діяльності;

3) перетворення широких спонукань студента-першокурсника (імпульсивних, нестійких, неусвідомлених, уривчастих) у зрілу мотиваційну сферу зі стійкою структурою, з домінуванням та переважанням дієвих, усвідомлених потреб, мотивів та цілей навчання, «опосередкованих внутрішньою позицією» [174].

Така уривчаста картина динаміки мотивації навчання потребує подальшої розробки проблеми виховання власне пізнавальних інтересів у навчанні з урахуванням психологічних закономірностей «зсуву мотиву на цілі» (А. Н. Леонтьєв та ін.), «цілепокладання» (О. К. Тихомиров та ін.) і «фіксації установки» (Д. Н. Узнадзе та ін.).

1.8.2. Мотивація і цілепокладання студентів

Поведінка людини, її діяльність, врешті-решт, спрямовується на здійснення життєвих цілей. Більш або менш усвідомлена ціль необхідна людині для збереження душевної рівноваги. Вона здійснюється через посередництво реалізації найближчих і віддалених цілей. Лише віддалена ціль надає сенсу життя. Вона неодмінно повинна вимагати наполегливої праці, результати якої будуть накопичуватися протягом життя. Віддалена ціль усуває сумніви при виборі і здійсненні вчинків, що ведуть до дистресу. Ця ціль виражається у найбільш повному розкритті людиною своїх можливостей, викликає почуття упевненості і задоволеності життям, а в оточення – повагу і любов.

Ціль – це усвідомлений, запланований результат діяльності, суб'єктивний образ того, чого ми прагнемо досягти. Ціль організує, спонукає людину до діяльності. Як стверджував А. Н. Леонтьєв, розгорнута діяльність передбачає досягнення конкретних цілей у певній послідовності. Чим більш диференційована загальна кінцева ціль, чим більш виокремлено етапів чи конкретних проміжних цілей, тим легше працювати. Досягнення певної проміжної цілі посилює мотивацію діяльності, створює ситуацію успіху, надає емоційного заряду, спонукає до кінцевої цілі, посилює мотивацію людини. Це успіх, позитивний результат, який буде спонукати до досягнення наступних цілей.

Як правило, ціль детермінується кількома мотивами. Так, ціль гарно вчитися може детермінуватися різними мотивами: інтересом до знань, прагненням уникнути покарання і докорів батьків чи отримати схвалення від дорослих. Кожного студента спонукає до отримання позитивних оцінок певний, властивий тільки йому, комплекс мотивів. Знаючи, які мотиви визначають прагнення людини отримувати високі оцінки, можна успішно керувати її навчальною діяльністю.

Співвідношення мотивів і цілей діяльності полягає у тому, що мотив є причиною (спонуканням) постановки тих чи інших цілей. Щоб поставити перед собою ціль, необхідно мати відповідний мотив: самоствердження, самореалізація, матеріальний стимул, інтерес до змісту діяльності і т. ін.

Ціль, підкріплена великою кількістю мотивів, сильніше впливатиме на діяльність студента. Актуалізуючи у нього додатково мотиви самоствердження і саморозвитку, можна збільшити мотиваційний вплив цілі. Усвідомлення цілі (складності, наявності засобів, врахування власних можливостей) збільшує вірогідність досягнення, підсилює мотивацію і підвищує активність студента. Для ефективного цілепокладання йому необхідно усвідомити таке: значення цілі, способи та етапи її досягнення, можливі труднощі у процесі досягнення і шляхи їх запобігання, необхідність самоконтролю, і в цьому йому має допомогти викладач.

Усвідомлено прийнята суб'єктом ціль як один з обов'язкових елементів, як правило, міститься у мотиваційних концепціях відомих психологів. Наприклад, на думку С. Л. Рубінштейна, цілепокладання – це у вищій мірі усвідомлене явище, одна з принципових особливостей людини як розумної істоти. Відображаючи активність свідомості і визначаючи характер її дій, мета, вважає він, інтегрує в єдине ціле структуру регулятивних процесів і зумовлює здійснення того, а не іншого вчинку [178].

Усвідомленість цілі також аналізує А. Н. Леонтьєв [112]. Він стверджує, що мотиви підпорядковуються об'єктивній логіці завдань і втрачають роль першоджерела активності саме за рахунок зсуву на усвідомлені цілі. Т. Шибутані також вважає, що мотиви створюють цілі, вони відсутні на початку і виникають лише після того, як з'явиться перешкода, коли необхідно полегшити виконання певного завдання. На його думку, теорія мотивації не може ігнорувати той факт, що люди докладають зусиль для досягнення цілі, яку вони вважають для себе бажаною. Думка про усвідомлення труднощів на шляху до цілі висловлювалась і Д. Н. Узнадзе [202].

Достатньо усвідомленою і зрозумілою здається віддалена ціль. Це важливо підкреслити, тому що точка зору, згідно з якою привабливість об'єкта або події може мотивувати активність, є вельми розповсюдженою (Є. І. Головаха, К. І. Обуховський, А. Олпорт, П. Фресс, Б. А. Фролов та ін.). При цьому мається на увазі вірогідність проактивної поведінки, тобто її зумовленість не тільки існуючою ситуацією, але й активним передбаченням бажаного майбутнього.

А. Г. Олпорт, розмірковуючи про невідпинний розвиток особистості, говорить про мотиви, що породжують систему цілей, спрямованих на майбутнє. Перспе-

ктиви становлення особистості, зафіксовані в подібних прагненнях, є найважливішими її характеристиками. Психопсихологи, навпаки, будують свої теорії, виходячи із того, що суть особистості визначається її минулим. Насправді, пише він, щоб по-справжньому зрозуміти особистість, треба апелювати до того, ким вона може стати у майбутньому, оскільки кожний її стан частіше за все орієнтований саме на майбутні можливості.

Цілепокладання – це, по-перше, прийняття і дотримування цілей, поставлених іншою людиною перед суб'єктом, і, по-друге, самостійна постановка цілей. Для того щоб керувати процесом цілепокладання, необхідно знати характер цілей студентів й особливості її цілепокладання. Особистість, яка сама ставить перед собою цілі (достатньо зріла), стоїть на вищому ступені розвитку, ніж особистість, яка приймає цілі, нав'язані їй іншими людьми. Уміння ставити перед собою цілі і працювати над їх досягненням свідчить про здатність людини до самовиховання і саморозвитку.

Для ефективного цілепокладання, чітко сформулювавши ціль (що слід зробити, чого досягти), студенту необхідно усвідомити таке:

- 1) значення цілі (для чого необхідно її досягти, що це дасть);
- 2) способи досягнення цілі (як працювати, які методи використовувати);
- 3) етапи досягнення цілі (проміжні цілі й етапи їх досягнення);
- 4) можливі труднощі у досягненні цілі і шляхи їх запобігання;
- 5) самоконтроль (форми і методи контролю, наскільки виконання діяльності відповідає цілям).

Н. В. Кузьміна визначає педагогічну систему як сукупність взаємопов'язаних структурних компонентів, підпорядкованих цілям виховання, освіти і навчання підростаючого покоління і дорослих людей. Структурні компоненти – це основні базові характеристики педагогічних систем, сукупність яких утворює факт їх наявності і відрізняється від усіх інших непедагогічних систем [104, с. 10]. Таким чином, важливо, щоб у навчальному плані, плані виховної, наукової і культурно-масової роботи, в цільових установках навчальних предметів і окремих занять передбачалась постановка конкретних завдань з формування світогляду, відповідального ставлення до професії, самостійності, творчого мислення, навичок, умінь і т. ін.

Ясність цілей навчальної і виховної роботи допомагає визначати і успішно застосовувати необхідні для її здійснення засоби і методи. З'ясувавши вимоги до спеціаліста і особливості необхідних йому якостей, педагоги зможуть більш цілеспрямовано здійснювати формування особистості у процесі занять, виховних заходів, всієї діяльності студентів. У зв'язку з цим слід підкреслити, що

кожному вищому навчальному закладу важливо чітко визначити завдання теоретичної і практичної підготовки студентів, співвідношення загального, фундаментального й особливого, спеціального у формуванні їх особистості.

Однією з умов успіху керівництва навчально-виховним процесом у ВНЗ є планування, яке забезпечує внутрішній взаємозв'язок всіх сторін і частин цього процесу, підпорядкування його змісту і засобам досягнення головної мети – формуванню особистості успішного сучасного спеціаліста. Дана мета конкретизується у навчальному процесі з урахуванням профілю ВНЗ. У перспективних планах основних заходів навчально-виховної роботи із студентами на період навчання у ВНЗ визначаються завдання формування якостей професіонала, організатора і вихователя, особливості виховної роботи з курсів.

Підвищенню керованості навчально-виховним процесом сприяють визначення і конкретна постановка проміжних цілей. Такі цілі і відповідні їм засоби дозволяють педагогам і студентам не тільки більш глибоко бачити сенс цієї роботи, але й оптимізувати її. Завдяки реалізації проміжних цілей досягається конкретний розвиток особистості студентів. Прикладом таких цілей можуть бути:

- пізнавальна ціль заняття або виховного заходу;
- розумові операції, які студент удосконалює у ході роботи з навчальним матеріалом;
- світоглядні погляди, моральні й естетичні почуття, які можна розвинути у студентів у процесі проведення виховного заходу;
- психічні стани, які можна закріпити у діяльності і сприяти розвитку окремих рис особистості студентів;
- розширення досвіду практичної роботи;
- формування творчого ставлення до майбутньої професії;
- перевірка фундаментальних або спеціальних і прикладних знань.

Формування навчальної та професійної мотивації студентів є однією з основних складових навчально-виховного процесу. Завдяки цим та іншим конкретним цілям можна краще побудувати діяльність і спланувати всю систему підготовки фахівців у ВНЗ, визначити зміст сумісної діяльності викладачів і студентів та основні вимоги до методики їх загальної роботи.

Спрямованість дій будь-якого викладача визначається його прагненням і життєвою необхідністю підвищити рівень мотивації навчання студентів – від негативного і нейтрального до позитивного, відповідального, дієвого. І в цьому процесі разом із загальними прийомами діяльності роз'яснення значущості навчання, розкриття перспектив подальшого життя, професійного застосування заохочення і покарання, впровадження у процес навчання дискусії важливе мі-

ще займають ігрові технології. Саме вони об'єднують в собі як емоційні (ситуація успіху, зацікавленість викладення матеріалу, моменти змагань), так і проблемно-пошукові стимули (ситуація вибору, самоаналіз, нестандартність пропонування у грі завдань, поступове підвищення їх важкості).

Які ж способи взаємопов'язаної діяльності викладача і студентів впливають на формування потреб та мотивів навчання? А. К. Маркова так відповідає на це питання: «...нові мотиви народжуються завдяки застосуванню вчителем ефективних методів навчання, спрямуванню уваги учнів не тільки на досягнення кінцевого результату дій, а безпосередньо на саму пізнавальну діяльність, на оволодіння прийомами самостійної розумової діяльності» [124, с. 68]. Вона підкреслює, що формуванню мотивації навчання сприяє цікавий виклад (приклади, досліди, парадоксальні факти), незвичайна форма подання матеріалу, яка викликає здивування в учнів; емоційність мови вчителя; пізнавальні ігри, ситуації суперечки і дискусії; аналіз життєвих ситуацій, роз'яснення суспільної і особистісної значущості навчання і використання шкільних знань у майбутньому житті; професійне використання вчителем заохочення та осудження.

Підбираючи відповідні навчальній і виховній меті ВНЗ ігрові форми, спостерігаючи і коригуючи поведінку студента в ході гри, викладач отримує дієвий спосіб діагностики і формування мотивації навчання. Ігрові форми навчання мають такі переваги :

- матеріал, який подається у нетрадиційній формі, дозволяє студентам отримати базу для самостійного дослідження проблемних питань;
- виникає зацікавленість пошуком істини, що потребує використання джерел, які містять дискусійні положення і відповідно збуджують інтерес до пізнавальної діяльності;
- студенти набувають умінь і формують практичні навички для логічного, несуперечливого й аргументованого ведення дискусії, в ході якої необхідно не просто відкинути якусь думку, а обґрунтувати своє розуміння проблеми;
- студенти поступово знаходять правильне співвідношення раціонального та емоційного, що містяться у доведеннях;
- здійснюється вибір відповідного понятійного апарату з метою виключення підміни сутності суперечливих термінів;
- розкриваються творчі можливості студентів, їх здатність до узагальнення, до теоретичного аналізу, тобто формуються навички, необхідні для самостійної навчальної діяльності. Таким чином, використання ігрових технологій у підготовці фахівців підвищує рівень мотивації студентів до навчання, зацікавленість в оволодінні майбутньою професією.

Розвиток кожного з цих компонентів забезпечується комплексом тренінгових вправ та ігор. Мотиваційний тренінг проводиться як практикум з психології або як тренінг у структурі університетських дисциплін та спецкурсів. Певна частина мотиваційних вправ виконується студентами безпосередньо на семінарах.

Під час тренінгу студенти набувають досвід і оволодівають психологічним інструментарієм свідомого керування власною мотивацією навчання. Передбачається, що комплекс вправ може використовуватися як у структурі академічних занять (лекціях, семінарах, практикумах, тренінгах), так і самостійно студентами ВНЗ. У студентів, які беруть участь у тренінгу, змінюється ставлення до навчання і до своєї майбутньої професійної діяльності.

Досвід проведення мотиваційного тренінгу дає змогу виокремити такі чинники та умови, що сприяють перенесенню набутих у тренінгу психічних новотворень і навичок керування власною мотивацією до традиційного навчального процесу:

- 1) опанування студентами психологічним інструментарієм (психотехніками) керування власною мотивацією;
- 2) посилення у студентів прагнення до самодетермінації і саморозвитку, що забезпечує використання набутого досвіду мотиваційної саморегуляції в умовах самостійної роботи;
- 3) зв'язок тренінгових завдань з природним навчальним процесом, зокрема, застосування мотиваційних вправ у ході вивчення тем із загальної психології або для самостійної роботи студента.

Аналіз поглядів учених і власні дослідження дають підставу для висновку, що технологія навчання як педагогічна система мотивує студентів, якщо вона засереджена на кожному окремо, коли потреби та мотиви навчання у центрі уваги кожного педагога, а студент розглядається як суб'єкт навчального процесу. Інакше жодна система або найбільш досконала технологія не здатна автоматично сформувати необхідні знання, уміння, навички, способи дій, професійні якості, якими повинні володіти майбутні фахівці.

Навчально-виховний процес ВНЗ при цьому повинен плануватися, виходячи із початкових потреб суспільства, практики демократизації і реформування економіки, особливостей професій, завдань гуманізації особистості спеціаліста. Для здійснення керівництва навчально-виховним процесом необхідно вивчати його результати, знати особливості формування особистості студента та його мотивації, аналізувати педагогічні умови навчання, виховання, аналізувати ефективність застосованих способів і методів.

Питання для самоконтролю та перевірки

1. Які положення стали теоретичною основою вивчення мотивації?
2. Дайте визначення поняттям «мотив» і «мотивація».
3. Визначте структуру мотиваційної сфери?
4. Яку роль відіграє інтерес до професії у процесі навчальної діяльності?
5. Чи є зв'язок між професійними інтересами та характерологічними особливостями людини?
6. Що необхідно для діагностики мотивації?
7. Як відбувається трансформація мотиваційної структури людини в період навчання?
8. Дайте визначення поняттю «професійна мотивація».
9. Чи залежить успішність навчальної діяльності від мотивів?
10. Опишіть загальну структуру мотивації до навчання у студентів ВНЗ.
11. У чому полягає теорія послідовного формування нових дій?
12. Що необхідно для ефективного виховання мотивації особистості?
13. Дайте визначення поняттям «ціль» і «цілепокладання».
14. Що необхідно для ефективного цілепокладання?
15. Які способи взаємопов'язаної діяльності викладача і студентів впливають на формування мотивів навчання?

1.9. МОТИВАЦІЯ ДОСЯГНЕННЯ ТА ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ЇЇ ВИВЧЕННЯ

1.9.1. Основні напрямки вивчення мотивації досягнення

Навчально-пізнавальні мотиви зумовлюють виникнення у студента бажання не тільки засвоїти певний обсяг знань, але й досягти успіху в житті. Бути мотивованим студентом означає витратити зусилля, а для цього потрібно вірити, що докладання зусиль є абсолютно необхідною умовою успіху. Це також означає, що студент вірить у те, що здатний досягти успіху. Орієнтація на студента як на суб'єкта навчально-виховного процесу у межах особистісно-орієнтованого підходу припускає створення максимально сприятливих умов для розвитку його потреб, інтересів, намірів. Це дозволяє пов'язати суб'єктно-діяльнісний підхід у навчанні студентів з особливою роллю в ньому мотивації досягнення.

Мотивація досягнення – це прагнення до успіху, високих результатів у діяльності. Вона організує цілісну поведінку, підвищує навчальну активність, впливає на формування цілі і вибір шляхів її досягнення. Людина, яка прагне до успіху, має сильну мотивацію досягнення. Від того, яке значення вона надає результатам у певній галузі, залежить вибір тієї діяльності, якою вона прагне за-

йматися. Розвиток мотивації досягнення пов'язаний з активною життєвою стратегією, виробленням моделі поведінки, орієнтованої на успішне досягнення цілей діяльності.

Людині властиво пояснювати собі причини явищ об'єктивної дійсності, власних вчинків і вчинків інших людей, тобто виробляти їх каузальну атрибуцію. «Питання про спонукальні причини дій та їх результати задаються не тільки у дослідженнях мотивації. Вони цікавлять будь-яку людину і являють собою буденне явище. Кожен із нас деякою мірою є психологом стосовно мотивації повсякденних форм діяльності. Кожен прагне дізнатися, що і чому відбувається навкруги, особливо якщо ті чи інші події безпосередньо його стосуються», – пише Х. Хекхаузен [208, с. 615].

На його думку, теорія атрибуції покликана пояснювати, коли і хто стосовно кого зробив щось, як і для чого. Її предметом є те, як людина доходить висновку, яку інформацію використовує, як її обробляє, тобто як саме здійснюється когнітивне знаходження причин тим чи іншим переживанням і поведінці. Відсутність єдиної теорії атрибуції і відповідного виключно їй набору методичних прийомів він пов'язує із розмаїттям способів пояснення людьми оточуючої дійсності. За останні десятиріччя було запропоновано цілий ряд теорій, що описують і пояснюють феномен каузальної атрибуції.

Американський учений Б. Аткінсон одним із перших запропонував загальну теорію мотивації, яка пояснює поведінку людини, орієнтованої на досягнення високої мети [226]. Ця теорія стала одним із перших прикладів символічного викладу мотивації. Факти, наведені як результат багаторічних досліджень, свідчать про те, що мотивація досягнення є важливим і незалежним різновидом мотивації людини. Від неї залежить успішність діяльності людини і суспільне становище. Відомо, що люди з яскраво вираженим прагненням до успіху досягають у житті значно більшого, порівняно з тими, у кого така мотивація слабо виражена або відсутня зовсім. Цікавим є з'ясування питання про причини цих відмінностей і механізми їх дії.

Мотивація досягнення – один із варіантів прояву мотивації діяльності, пов'язаний, перш за все, із переважаючою орієнтацією особистості на досягнення успіху чи уникнення невдачі. У змістовно-психологічному плані мотивація досягнення є свого роду «ключем» до розуміння природи рівня домагань, прагнення до підвищення самооцінки, тактико-стратегічного підходу конкретних індивідів під час вибудовування ними способів прийняття відповідальних рішень і регуляції діяльнісної активності.

Мотив досягнення найбільш вивчений у зарубіжній літературі. Ще у 1938 р. Г. Мюррей включив його до свого списку потреб під назвою «потреби досягнення» і описав його таким чином: «Впоратися з чимось важким. Впоратися з фізичними об'єктами, людьми або ідеями, маніпулювати ними або організувати їх. Робити це настільки швидко і незалежно, наскільки це можливо. Долати перешкоди і досягати високого рівня. Перевершувати самого себе. Змагатися з іншими і перевершувати їх. Розвивати свою самоповагу завдяки успішному застосуванню своїх здібностей»[233].

Г. Мюррей створив тематичний апперцептивний тест (ТАТ). Вирішальне значення мала при тому змістовна дефініція поняття мотивів досягнення, яке визначалося як співвідношення з критерієм якості діяльності. Це визначення охоплює безліч різних діяльностей, їх об'єктів і критеріїв якості їх виконання, а також прагнення робити щось якомога краще. При цьому якість або кількість є самоціллю, наприклад, якщо людина вважає за свій обов'язок досягти найвищого результату або бажає удосконалювати свої уміння і здібності. Як правило, додаються ще й інші цілі, наприклад бажання досягти визнання або матеріального добробуту. Проте мова завжди повинна йти про визначення рівня, який діючий суб'єкт вважає обов'язковим для себе і якого він хоче досягти [233, с. 367].

Власне експериментальні дослідження мотивації досягнення було розпочато у середині ХХ століття Д. С. Мак-Клелландом, який за допомогою тематичного апперцептивного тесту зміг зафіксувати якісні індивідуальні відмінності прояву мотивації досягнення. Він розглядав умови формування, становлення тієї або іншої форми спрямованості і вираженості мотивації досягнення. При цьому він робить висновок, що конструктивна й адекватна мотивація досягнення складається і розвивається у зв'язку з особливостями процесу соціалізації і визначається специфікою соціального середовища і виховного впливу на особистість, що розвивається.

У ході подальших досліджень цієї проблеми такими науковцями, як Д. Мак-Клелланд і Х. Хекхаузен, було виявлено дві незалежні мотиваційні тенденції: прагнення до успіху і прагнення уникнути невдачу. Цікавою видається формалізація Мак-Клелландом психологічних умов формування мотивації досягнення, а також відповідної моделі поведінки. Перше – це синдром досягнення (перевага готовності до досягнення успіху над прагненням до уникнення невдачі); тенденція до самоаналізу; оптимальна тактика цілепокладання. Друге – поведінка, орієнтована на успіх (прийняття на себе особистої відповідальності за ус-

пії справи; уникнення випадкових, невизначених ситуацій; використання зворотного зв'язку стосовно результатів докладених зусиль [232, с. 277].

Мотив досягнення у даному випадку демонструє, наскільки людина прагне до підвищення. У роботах Дж. Аткинсона, Х. Хекхаузена та інших авторів, визначені три принципіальні мотиваційні вектори, які вирішальною мірою зумовлюють характер взаємозалежності діяльнійшої активності й мотивації досягнення: індивідуальні суб'єктивні уявлення про вірогідність особистісного успіху і складності завдання, що стоїть перед індивідом; ступінь значущості для суб'єкта цього завдання і у зв'язку з цим сила прагнення підтримати й підвищити самооцінку; схильність даної конкретної особистості до адекватного приписування собі самій, іншим людям та обставинам відповідальності за успіх і невдачу.

Однією з плідних теорій, яка з успіхом застосовується для пояснення досягнень у діяльності, є атрибутивна теорія В. Вайнера, що пояснює мотивацію, виходячи із причин, які людина використовує для пояснення свого успіху або невдачі в ході будь-якої діяльності. «Віра у причинно-наслідкові зв'язки або з'ясування їх шляхом висновку породжує як емоційну реакцію, так і пояснення, які разом впливають на подальшу поведінку [238, с. 374].

В експериментальних дослідженнях В. Вайнера і А. Кукли було виявлено, що люди з високою мотивацією досягнення пов'язують успіх із наявністю здібностей і зусиль, а невдачу сприймають як результат недостатніх старань [237]. Індивіди з низькою мотивацією досягнення вважають, що причиною їх успіху є міра важкості завдання або удача (везіння), а причиною невдачі – відсутність або нестача здібностей. Очевидно, пояснення невдач мінливими причинними факторами (зусиллями або випадковістю) буде сприяти оптимістичному погляду на майбутнє і підвищенню мотивації діяльності. Такі фактори отримали назву *сприятливих* атрибутцій. У той же час пояснення неуспіху причинами стабільного фактору (наприклад, відсутністю або нестачею здібностей або важкістю завдання) сприятиме формуванню песимістичного погляду і зниженню мотивації діяльності. Ці фактори називають *несприятливими* атрибутціями.

Згідно з цією теорією причини успіхів і невдач можна оцінювати двома параметрами: локалізацією і стабільністю. Перший означає, що людина шукає причини своїх успіхів і невдач у собі й об'єктивних обставинах. Стабільність розглядається як постійність дії незалежно від причини. Різниця параметрів визначає таку класифікацію можливих причин успіхів і невдач:

- складність виконуваного завдання (зовнішній, стійкий чинник успіху);
- старання (внутрішній чинник успіху, що змінюється);

- випадковий збіг обставин (зовнішній, нестійкий чинник успіху);
- здібності (внутрішній, нестійкий чинник успіху) [237].

Постулюючи існування чотирьох типів каузальної атрибуції, В. Вайнер не вважав здібності, зусилля, важкість завдання і випадок єдиними причинами, які використовують люди для пояснення своїх успіхів і невдач. Автор спирався на те, що вони є найбільш характерними для діяльності, спрямованої на досягнення. Проведене ним дослідження різноманітних завдань і життєвих ситуацій підтвердило, що виокремлені причинні пояснення (типи атрибуції) дійсно є найбільш характерними при поясненні людьми своїх успіхів і невдач [238].

Критики теорії В. Вайнера ставлять під сумнів стабільність деяких каузальних атрибуцій. Так, у цій теорії здібності розглядаються як стабільні причини, а успіх – як нестабільні. Проте завдяки дослідженням К. Двек з'ясувалося, що здібності можуть сприйматися людиною як нестабільні (споріднені зусиллям), а успіх, навпаки, як щось стабільне. За результатами досліджень К. Мюллер і К. Двек було також встановлено, що люди уявляють інтелект як результат сукупної дії двох чинників – зусилля і здібностей, – але по-різному оцінюють значення кожного з них. Різні уявлення про власні здібності приводять до різних очікувань під час виконання одного й того ж завдання і до різної наполегливості у ситуації невдачі [234].

У межах теорії атрибутивного (пояснювального) стилю М. Селігмана розглядається відсутність поведінки, спрямованої на досягнення, за допомогою конструкта «вивчена безпорадність». Ця теорія пояснює феномен вивченої безпорадності таким чином: тварина або людина навчається тому, що кінцевий результат не залежить від її дій. Це впливає на подальшу поведінку: на активність або пасивність, наполегливість або безпорадність [227]. Про цей конструкт російський вчений Т. Гордєєва пише так: «...це психологічний стан, який включає порушення безпосередньої мотивації, а також когнітивних та емоційних процесів, що виникає унаслідок пережитої суб'єктом невідконтрольності» [39].

Х. Хекхаузен інтерпретує це таким чином: «Досвід суб'єкта, якщо він вважає, що його дії ніяк не впливають на хід подій і не приводять до бажаних результатів, посилює очікування невідконтрольності суб'єктові результатів його дії внаслідок чого виникає потрійний дефіцит: мотиваційний, когнітивний та емоційний. Мотиваційний виявляється у гальмуванні спроб активного втручання у ситуацію. Когнітивний – у важкості подальшого навчання, що в аналогічних ситуаціях (насправді підконтрольних суб'єктові) дія може виявитися цілком ефективною. Емоційний же дефіцит виявляється у виникаючому через безплідність власних дій пригніченому (чи навіть депресивному) стані» [208, с. 754].

На відміну від В. Вайнера, який вважав здібності стабільним і неконтрольованим фактором, К. Двек виявила, що багато людей сприймають їх як нестабільні і контрольовані причини у процесі атрибуції. На думку автора, існує два типи імпліцитних теорій інтелекту (уявлень про здібності) – теорії заданості і теорії природження. Люди, які дотримуються теорії природжених інтелектуальних здібностей, вважають це стабільною (постійною, фіксованою) і мало змінною властивістю, яка належить кожній людині у певній мірі. Представники ж теорії природження інтелекту вважають, що це нестабільна (непостійна) якість, яку можливо змінити, розвинути, покращити [231].

У дослідженнях К. Двек та її колег було виявлено, що імпліцитні теорії інтелекту не тільки впливають на постановку навчальних і життєвих цілей, але й сприяють розвитку двох різних мотиваційних стратегій (паттернів), для яких характерний різний ступінь адаптивності поведінкових, когнітивних й емоційних реакцій на невдачі й у складних ситуаціях. Паттерн, що називається «орієнтація на майстерність, оволодіння» властивий людям, які вважають здібності змінними (теорія природження інтелекта); паттерн «безпорадний» характерний для індивідів з імпліцитною теорією природженого інтелекта («здібності постійні і не розвиваються»). При цьому було виявлено, що ці мотиваційні паттерни істотно відрізняються за поведінковими, когнітивними проявами особистості і, як наслідок, характеризуються різними адаптивними можливостями.

Відомо, що атрибутивні процеси тією чи іншою мірою пов'язані із самоефективністю, що сприймається, – оцінкою своєї здатності здійснювати будь-які дії у певних умовах. Соціально-когнітивна теорія самоефективності А. Бандури поєднує в собі дослідження, що проводилися у межах розглянутих вище теорій. На його думку, віри в позитивний результат і його привабливість недостатньо для виникнення мотивації діяльності. Необхідна віра в те, що ти здатний впоратися з тим чи іншим завданням. Автор вважає самоефективність центральною детермінантою людської поведінки, суть якої полягає в тому, наскільки компетентною відчуває себе людина під час виконання роботи [229]. В ході досліджень А. Бандури і його колег з'ясовано, що вона значно впливає на мотиваційні, когнітивні та емоційні процеси, а також на успішність діяльності. Учений виділяє чотири джерела самоефективності: 1) досвід власних успіхів у досягненні бажаних результатів; 2) спостереження за тим, як інші успішно долають труднощі під час вирішення різних завдань; 3) вербальне переконання людини в тому, що вона володіє необхідними для досягнення мети здібностями; 4) сприйняття власних емоційних і фізіологічних станів, рівня емоційної напруги

(вірогідність досягнення успіху більша, якщо людина не напружена й емоційно спокійна).

Згідно з концепцією А. Бандури, уявлення індивіда про самоефективність – це дещо більше, ніж просто віра у власну здатність досягти високих результатів. Разом із тим учений вважає, що самоефективність як особистісний конструкт має дві важливі особливості. З одного боку, вона являє собою судження відносно здібностей суб'єкта виконати певне завдання роботи, а не особистісний рис; з іншого боку, вона є не глобальною характеристикою індивіда, а його специфічною, власною особливістю.

Тому у кожної людини існує безліч уявлень про свою ефективність, так чи інакше пов'язаних із різними сферами, галузями діяльності і життєдіяльності. Таким чином, теорія А. Бандури надає більше значення когнітивним процесам у функціонуванні людини (мотивації, емоції, дії). На його думку, найчастіше мотивація виникає завдяки когнітивним процесам. Ефект впливу переконань у самоефективності на мотивацію зусиль і на рівень успішності дії може бути настільки великим, що можна усунути величезні різниці між людьми у здібностях [229, с. 443].

Ще одна сучасна теорія, розроблена у межах атрибутивного підходу до мотивації, – це *теорія контролю, що сприймається*, Е. Скіннер [236]. Автор виділяє три складові діяльності – діяч, засоби і результат. Сполучною ланкою між ними визнаються уявлення людини про можливості, стратегії і контроль. Передбачається, що кожний тип уявлень специфічно впливає на мотивацію і регуляцію діяльності. У навчальній діяльності уявлення про свої можливості визначають ступінь віри суб'єкта навчання у володінні або доступності йому таких засобів, як зусилля, здібності, успіх, допомога інших людей. Стратегічні уявлення відображають узагальнену віру в те, що певні засоби є достатніми умовами для досягнення поставленої мети. Нарешті, уявлення про контроль відображає узагальнені очікування, ступінь упевненості індивіда в тому, що він зможе досягти певного результату.

Таким чином, якщо на початку ХХ ст. психологи пояснювали мотивацію переважно потребами, то в останні декілька десятиліть людську мотивацію стали пояснювати когнітивними процесами (мислення, пам'яті, уявлень). Однак це не означає, що всі детермінанти мотивації мають когнітивний характер. Незадоволеність базових потреб мотивує до дій, спрямованих на зменшення дискомфорту. Проте цілком очевидно те, що когнітивне опосередкування процесу мотивації відіграє важливу роль у спонуканні і регуляції людської діяльності.

Когнітивна психологія пояснює мотивацію як когнітивно-афективний процес, спрямований на спонукання і підтримання діяльності, орієнтованої на досягнення певної цілі. Дж. Капрара і Д. Сервон зазначають, що саме два фактори стосовно мотивації зумовлюють абсолютну унікальність людини: здатність оцінювати дії, порівнюючи їх з певними стандартами, і здатність аналізувати свої можливості при виконанні тих чи інших дій. Ці процеси, пов'язані з Я, функціонують сумісно як частина когнітивно-афективної системи, завдяки якій людина здійснює саморегуляцію [78, с. 452–453].

Відзначаючи внесок теоретико-атрибутивного підходу у вивчення мотивації досягнення, Х. Хекхаузен підкреслює, що тим самим було відкрито мотивуюче значення причин досягнутих результатів, що надзвичайно плідно позначилося на дослідженнях мотивації. Таким чином, атрибутивний підхід має суттєве значення у практичній, прикладній галузі. Він не тільки описує і пояснює феномени мотивації, прогножуючи поведінку людини, але, що дуже важливо, надає надійний інструментарій для розвитку особистості у плані реалізації її потенціалу і зростанні адаптивних можливостей.

У зв'язку з цим цікавою видається робота Х. Хекхаузена, у якій автор описує вікові показники розвитку мотивації досягнення успіху [208]. Х. Хекхаузен відзначає, що основа поведінки, спрямованої на досягнення, формується між 3 і 13 роками. При цьому він виділяє три групи показників загального вікового розвитку мотивації досягнення, що відповідають трьом мотиваційним детермінантам діяльності досягнення:

- 1) привабливість успіху і невдачі;
- 2) особистісний стандарт;
- 3) тип атрибуції.

Перша група показників пов'язана з реакцією на результат власної діяльності. Ці показники формують когнітивні передумови переживання успіху та невдачі і тим самим їх привабливість. Друга група показників розвитку мотивації досягнення пов'язана з когнітивними передумовами формування особистісних стандартів збалансованого рівня прагнень. Третя група показників розвитку мотивації досягнення створює когнітивні передумови для формування типу атрибуції.

Д. Мак-Клелланд стверджував, що мотивація досягнення може розвиватися у зрілому віці, перш за все, за рахунок навчання. Цей процес продовжується у період формування професійної самосвідомості студентів і вибору освітнього маршруту. За результатами досліджень у цій сфері, мотивація може розвиватися і в контексті трудової діяльності, коли людина безпосередньо відчуває всі пере-

ваги, пов'язані з досягненнями. У зв'язку з цим треба особливу увагу приділити не тільки системі мотивації студентів, але й створенню умов для їх само-реалізації. Адекватна мотивація досягнення може закономірно формуватися і конструктивно реалізовуватися лише в умовах справжньої співпраці і, перш за все, позитивного реагування на успіхи і підтримку під час невдачі.

Д. Мак-Клелланд, аналізуючи умови формування мотивації досягнення, об'єднав основні формувальні впливи у чотири групи:

- 1) формування синдрому досягнення (прагнення до успіху вище за прагнення уникати невдачі);
- 2) самоаналіз;
- 3) формування прагнення і навичок ставити перед собою високі, але адекватні цілі;
- 4) міжособистісна підтримка.

Кожна з цих груп складається із сукупності більш конкретних впливів. Слід акцентувати увагу на висновках, зроблених Д. Мак-Клелландом у результаті апробації програми з розвитку мотивації досягнення: «Щоб зміна мотиву досягнення зберігалась у поведінці тривалий час, необхідні зовнішні можливості реалізації цього мотиву; у випадку несамотійної діяльності такі можливості дуже мізерні» [232]. До подібних висновків доходить і Х. Хекхаузен: «Вплив на зміну мотиву буде ефективним у тому випадку, коли він не припиняється і набуває сталості, якщо довготривалий час поєднується з відповідною зміною поведінки [208].

У зв'язку з цим доцільним є вивчення тренінгів, спрямованих на формування мотивації досягнення. Достатньою оригінальністю й ефективністю відрізняються програми розвитку мотивації досягнення успіху, спрямовані на навчання типу атрибуції й поліпшення самооцінки, які включають такі етапи:

- 1) пояснення переживань і вчинків, зумовлених орієнтацією на невдачу, а також використання діагностичних методик;
- 2) протиставлення позиції індивідів, орієнтованих на успіх, з указанням відмінностей в каузальній атрибуції;
- 3) вивчення сценаріїв дій індивідів, орієнтованих на успіх і закріплення їх у ролевих іграх.

Методи формування мотивації досягнення проводилися за допомогою таких процедур: психолог або спеціально підготовлені педагоги пояснювали студентам, як мислить, говорить, діє людина з високорозвинутою мотивацією досягнення. Вони намагались впливати на всі три детермінанти: через вивчення бажаних взірців поведінки, схвалення і знаки поваги, навчання на прикладі веду-

чого програми, а також за допомогою самоспостереження, складання протоколу і вербалізації всіх релевантних мотиву досягнення поведінкових і когнітивних елементів. Були розроблені також різноманітні навчальні посібники з проведення тренінгу мотивації досягнення, навчальні фільми, спеціальні ігри, буклети з тематичними розповідями і т. ін.

Відповідно, максимальна зміна мотивації досягнення відбувається за наявності двох умов: 1) максимального дисонансу між первинною мотивацією і цілями програми курсу розвитку мотивації досягнення; 2) тривалого випробування нових поведінкових можливостей, що виникли під час навчання. Вплив на зміну мотиву буде ефективним у тому випадку, коли він не припиняється і набуває стійкості, якщо тривалий час поєднується з відповідною зміною поведінки.

Також неможливо не визначити відповідної інтеракції Р. Бернса. У книзі «Розвиток Я-концепції і виховання» автор спеціально виділяє урахування початкової мотивації до навчання; допомогу у формулюванні його цілей і завдань; готовність поділитися досвідом подолання труднощів; активну участь у груповій взаємодії та емпатію [16]. Саме за умови такої поведінки можна уникнути навчання у формі рутинного заняття, коли засвоєння знань відбувається в основному за обов'язком, а не за бажанням. У межах недирективної педагогіки, як вже було зазначено, допускається цілеспрямована корекція тих мотивів, що склалися, а також формування нових мотиваційних утворень. Так, майже всі діти, які брали участь у мотиваційному тренінгу досягнення, почали пов'язувати майбутню кар'єру із шкільними успіхами.

Незважаючи на великий внесок атрибутивних теорій у вивчення мотивації досягнення, вони характеризуються рядом недоліків і не можуть бути механічно запозиченими. Зокрема, спроба зарубіжних дослідників пояснити у межах однієї теорії конструкти, які належать різним, часто методологічно далеким одна від одної теоріям, призвела до того, що предметна галузь, яка розглядається, поділилась на ряд малопов'язаних питань, що вивчаються окремо одне від одного. Подібний методологічний підхід викликає масу складностей і розбіжностей у розумінні мотивації, конструктів, що її складають.

Перспективним є дослідження мотивації досягнення як складної системи інтегрованих у єдність афективних і когнітивних процесів. Проблема полягає у розкритті мотивації як цілісного процесу, що регулює виконання діяльності. Так, дослідження російського вченого М. Магомед-Емінова є однією з перших спроб вирішення цієї проблеми. Він розглядає мотивацію досягнення як складну функціональну систему, що містить чотири структурні компоненти, кожен з яких виконує конкретні мотиваційні функції у ході виконання діяльності: акту-

алізація (спонукання й ініціація діяльності), селекція (процеси вибору, цілі і відповідної їй дії), реалізація (регуляція виконання дії і контроль реалізації наміру), постреалізація (процеси, спрямовані на припинення дії або зміну однієї дії іншою). На його думку розгляд мотивації як складної багаторівневої системи дозволяє подолати однобічну трактовку мотивації досягнення як динамічного або когнітивного утворення [121]. Він також запропонував розглядати мотивацію як психічний процес, що регулює діяльність конкретного суб'єкта в актуальній ситуації.

Отримані автором дані можуть бути використані для вирішення практичних завдань з оптимізації виконання діяльності і підвищення її ефективності. Крім того, результати його дослідження можуть застосовуватися для розробки практичних рекомендацій з метою формування оптимальних видів мотивацій досягнення у керівників, педагогів, студентів, школярів, спортсменів.

У російськомовній і вітчизняній психології проблема мотивації досягнення стала предметом досліджень окремих авторів (М. М. Далгатов, Н. А. Батурін, О. С. Белкин, Т. О. Гордєєва, С. С. Занюк, М. Магомед-Емінов, Е. В. Козієвська, М. В. Кондратьєва, Л. М. Мітіна, А. Б. Орлов, А. В. Сальков та ін.). Вчені пояснюють процес розвитку мотивації досягнення успіху з позицій характерного для гуманістичної педагогіки і психології особистісно-діяльнісного підходу. Вони підкреслюють, що активна суб'єктна позиція є значущим чинником розвитку і трансформації мотивів досягнення успіху. «Спосіб, програма і конкретні життєві цілі, які оцінюються індивідом як оптимально задовольняючі потреби і відносно яких приймається намір до досягнення, – це і є система мотивів особистості», – пише відомий український вчений С. С. Занюк [63].

Мотив досягнення демонструє, наскільки людина прагне до самореалізації своїх можливостей. Принципово важливою є точка зору про те, що мотивація досягнення тісно пов'язана з такими якостями особистості, як ініціативність, відповідальність, сумлінне ставлення до праці, реалістичність в оцінках своїх можливостей при постановці завдань. У зв'язку з цим цікавою є так звана системна модель процесу мотивації діяльності досягнень, запропонована Т. О. Гордєєвою [39]. Аналіз складових мотиву досягнення дозволив виявити, що в його основі знаходиться не менше трьох компонентів: прагнення до майстерності (орієнтація у важкій роботі на свій внутрішній стандарт якості); прагнення до суперництва (до змагання і лідерства); прагнення до роботи (задоволення від добре виконаної важкої роботи).

У соціально-психологічному аспекті мотив досягнення розглядається як мотив соціального успіху, який має таку структуру: прагнення до популярності,

престижу, визнання; прагнення до суперництва; прагнення до досягнень у значущій діяльності. Так, дослідження М. Л. Кубишкіної показало, що провідними особливостями людей з вираженим мотивом соціального успіху є велика активність та упевненість в собі, висока самооцінка [103].

Л. М. Мітіна розглядає підвищення рівня самосвідомості як основну педагогічну умову розвитку особистості. Вона відзначає, що педагогічним фундаментом особистості є формування таких базових характеристик, як особистісна спрямованість, компетентність і гнучкість [131]. Автор виділяє чотири стадії перетворення особистості і поведінки: підготовка; усвідомлення; переоцінка; дія. Модель об'єднує основні процеси розвитку особистості: мотиваційні (I стадія), когнітивні (II стадія), афективні (III стадія), поведінкові (IV стадія).

Є. І. Лушникова виокремлює такі функції мотивації досягнення: пізнавальна функція (відображає прагнення до набуття необхідних знань); емоційна (відображає вплив емоцій на навчальну діяльність); інтегративна (відображає систему самооцінок і оцінок досягнутого результату). Автор підкреслює, що формування мотивації досягнення потребує побудови системи педагогічних засобів як безлічі взаємопов'язаних елементів, які утворюють стійку єдність. Системоутворювальним фактором такої системи є цілі. Значить, і основним механізмом, який забезпечує ефективність процесу розвитку мотивації досягнення, буде механізм цілепокладання.

Досить слушним є підхід Є. В. Козієвської, яка вважає основним фактором, що впливає на розвиток мотивації досягнення, є професійна самооцінка. В основі розвитку мотивації досягнення успіху, на її думку, лежить процес моделювання успішного ідеального образу *Я*-професіонал і формування реалістичних уявлень про себе, які найбільш відповідають ідеальному образу. Є. В. Козієвська розробила функціональну структуру процесу розвитку мотивації досягнення під впливом професійної самооцінки у вигляді таких етапів:

- 1) проблематизація попередньої системи мотивації досягнення під впливом негативного ставлення до відповідності реального й ідеального образів *Я*-професіонал;
- 2) планування змін у системі мотивації досягнення, яка здійснюється на основі ідеального образу *Я*-професіонал;
- 3) реалізація цих змін;
- 4) закріплення нової системи мотивації досягнення на основі позитивного ставлення до відповідності реального й ідеального образів *Я*-професіонал.

Таким чином, основними критеріями розвитку мотивації досягнення є вираженість мотиваційних, когнітивних, емоційно-оцінних, атрибутивних і поведін-

кових характеристик особистості. Ця обставина стала основою розробки програми розвитку мотивації досягнення М. В. Кондратьєвої [95]. Відповідно до описаних критеріїв нею були виокремлені два рівні процесу розвитку мотивації досягнення.

Перший рівень передбачає вплив на когнітивні компоненти. Зміна уявлень на рівні існуючої інформації та знань є першим і необхідним етапом розвитку мотивації досягнення. Отримання інформації про досягнення успіху, розширення кругозору, знайомство з безліччю варіантів успішного досягнення цілі є початковою умовою залучення індивіда до діяльності досягнення.

Другий рівень передбачає вплив на емоційно-оцінний блок. Тут спостерігається емоційне переживання й афективне забарвлення ситуацій досягнення успіху та зіткнення з невдачею.

У роботах вітчизняного вченого С. С. Занюка також подається визначення мотивації досягнення, розкривається її структура і роль чинників, що визначають наявність сильної мотивації досягнення. Він запропонував процедуру активізації мотивації досягнення (підкріплення, самопідкріплення, створення сприятливих умов). Вчений зробив висновок, що мотивація досягнення виявляється в багатьох аспектах особистісного зростання і є відносно стійким особистісним утворенням. Проте вона також є динамічним утворенням, що починає діяти разом із ситуативними чинниками, які є предметом його вивчення [65].

У дослідженнях вітчизняних психологів застосовуються різні методи дослідження проблеми формування мотивації досягнення і види тренінгів, які використовуються при цьому. Вони розробляють курси мотиваційного тренінгу, що сприяє підвищенню активності та ініціативності, переходу від тактики уникнення невдач до тактики надії на успіх. Серед них слід відзначити концепцію мотиваційного тренінгу О. В. Сидоренко. На думку автора, мотиваційний тренінг повинен поєднувати в собі стихійність і спонтанність із системністю.

Мета мотиваційного тренінгу – це оволодіння методами створення і посилення робочої мотивації. Її створення означає організацію такого середовища, в якому у людини активізуються важливі для роботи власні мотиви. Посилення мотивації означає створення таких умов, в яких зростає енергія активізованих мотивів [64]. Після тренінгу підвищуються рішучість і впевненість у правильності своїх дій, очікування успіху, збалансованість рівня прагнень.

Найбільш ефективною можна вважати комплексну методику, що містить декілька методів, таких як аналіз результатів діяльності, анкетний, метод «творів», експериментальний метод, спостереження, бесіди, метод «незалежних характеристик». У кожному з підходів віддається перевага мотиву досягнення ус-

піху над мотивом уникнення невдачі. Таким чином, основними критеріями розвитку мотивації досягнення є вираженість мотиваційних, когнітивних, емоційно-оцінних, атрибутивних і поведінкових характеристик особистості. При тому важливим аспектом розвитку мотивації досягнення у ВНЗ є створення оптимальних психолого-педагогічних умов, які дозволяють ціннісно самовизначитися у процесі навчання.

Серед механізмів психічної причинності поведінки особливо помітна роль такої риси особистості й одночасно прояву її самосвідомості, як рівень прагнень. Поняття це, як відомо, з'явилося у результаті досліджень у лабораторії К. Левіна. У цих дослідках вивчалась поведінка випробовуваних, які виконували різні завдання експериментатора. Вона змінювалась залежно від переживання ними успіху і невдачі. Розкрив феномен рівня домагань колега К. Левіна Ф. Хоппе.

По суті, це вибір на шкалі труднощів, з якими постійно стикається людина у житті, виконуючи ті чи інші завдання. При цьому складний взаємозв'язок доступності і привабливості життєвих чи експериментальних завдань визначається саме прагненнями суб'єкта, тобто його запитами, претензіями, амбіціями. Все це виявляється наслідком актуального афективного становища, чим і зумовлений вибір в одних випадках складних завдань, а в інших – легких. Коли можна відчувати або радість від подолання труднощів, або задоволення від того, що, віддаючи перевагу завданням більш легким, не потерпаєш невдачі.

У численних дослідженнях виявлено динаміку рівня прагнень. Вона залежить від різних факторів: важкості завдань, ступеня залучення до діяльності, прийнятої суб'єктом шкали співвідношення та ін. Проте головне – це зміни, які залежать від переживання успіху або невдачі: більшості людей властива тенденція підвищувати рівень своїх прагнень після позитивного результату і знижувати його у випадку негативного. Щоправда, така природна, логічно обгрунтована поведінка спостерігається не завжди.

Проблема полягає в тому, що мотивація типу «досягнення / уникнення» іноді набуває акцентованого характеру. Уже у дослідках Ф. Хоппе виявилась деяка стійка доекспериментальна тенденція. Він назвав це рівнем *Я* (тобто завищеним чи зниженим рівнем прагнень). У ході дослідів було виявлено що такий рівень властивий деяким випробовуваним, саме це спричинило їх неадекватний вибір завдань, що пропонувалися.

Дещо подібне було виявлено у дослідках М. С. Неймарк із школярами. Випробовувані із завищеними прагненнями, незалежно від результату у попередньому завданні, знову обирали тільки важкі завдання, а коли не могли, звинувачу-

вали в цьому що завгодно і кого завгодно тільки не себе. Своєрідною була і поведінка тих, у кого прагнення є зниженими. Вони, навпаки, у всіх випадках перевагу віддавали завданням більш легким, а зазнавши поразки, у всьому звинувачували тільки себе. Такому комплексу переживань, пов'язаних з першою із вказаних парадоксальних реакцій, М. С. Неймарк дала назву «афект неадекватності». Його причина – у суттєвій розбіжності самооцінки особистості з реальними і навіть прихованими її можливостями. Невдачі у таких випадках неминучі. Проте заради збереження звичної самооцінки суб'єкт може їх ігнорувати, підсвідомо відкидаючи все, що порушує Я-образ, який у нього склався.

У ряді визначень типу «акцентований», «неадекватний», які допомагають зрозуміти неоднозначні прояви рівня домагань, слід відзначити і «порочні кола припису». На це звертає увагу А. Б. Орлов, який проаналізував зарубіжний досвід дослідження цієї проблематики. Він пов'язує прагнення з «причинними схемами» пояснення витоків власної поведінки [146, с. 136–137]. Так, учень з низьким рівнем очікувань успіху, який отримав високу оцінку, пов'язує її з таким нестабільним зовнішнім фактором, як везіння. Прагнення при цьому не підвищуються, тому що на цій хиткій основі подальших успіхів не очікується. Невдачі, що трапляються, такого учня не засмучують, тому що він не переоцінює своїх можливостей. Саме їх, як внутрішній стабільний фактор, він вважає причиною невдачі. Це називають «грою в одні ворота»: досягнутий за рахунок везіння успіх не підвищує прагнень, а звичні невдачі закріплюють рівень прагнень, що склався, або навіть зменшують його.

Якщо ж, навпаки, високу оцінку отримує школяр з високими прагненнями, він вважає, що причиною є стабільний фактор – його здібності. У такому випадку очікування ним успіху у майбутньому закономірно підвищується. Зіткнувшись із неочікуваною для себе невдачею, він схильний пояснювати її за рахунок нестабільного фактора – у даному випадку невезіння. Проте закономірного зменшення прагнень не відбувається. Тобто має місце все та ж «гра в одні ворота», тільки із закріпленням неадекватно високого рівня прагнень.

Специфічна мотивація, яка виявляється у надмірних або, навпаки, недостатніх домаганнях і пов'язаних із цим самовпевненістю чи особливою обережністю, частіше виявляється, коли людина стикається із ситуацією середньої складності, тобто коли вірогідність успіху чи невдачі знаходиться у межах 50 %. Саме до таких ситуацій належить гіпотеза В. Аткінсона про підвищення суб'єктивної вірогідності успіху у повторній спробі, якщо попередня виявилась вдалою.

У цьому випадку суб'єкт швидше поставить перед собою більш складне завдання, ніж буде прагнути до продовження того, що вже успішно виконувалось раніше [226]. Тому увага зосереджується переважно на досягненні більш високих етапів. Це характерно для тих людей, які хотіли б володіти владою, вищою майстерністю, перевершити конкретного партнера, мати комерційний успіх, зайняти більш високу посаду і т. ін. Головне, що людина не зупиняється на досягнутому, а відчувши радість успіху, весь час прагне більшого.

Існують спеціальні механізми мотивації, які опосередковують реалізацію поставленого наміру і виконання відповідної дії. Вони являють собою якісно новий рівень мотивації, що регулює, контролює реалізацію наміру. До таких механізмів належать раціональні стратегії, різні самоінструкції, емоційні впливи, контроль ситуацій, контроль розподілу часу. При цьому у людей з різними мотивами у характері функціонування цих механізмів спостерігаються відмінності.

Випробовувані з мотивом прагнення до успіху використовують такі способи самоконтролю: 1) раціональну стратегію, спрямовану на підвищення значущості практичної активності; 2) самоінструкції, які спрямовують пізнавальні й емоційні процеси на актуальну ситуацію; 3) емоційний контроль, орієнтований на активацію (гнів, незадоволеність собою і т. ін.). Випробовувані з мотивом уникнення невдачі використовують інші способи самоконтролю: 1) раціональні стратегії, які забезпечують значущість загальної цілі; 2) самоінструкції, що зобов'язують не відволікатися на неактуальні аспекти ситуації; 3) емоційний контроль, спрямований на релаксацію (заспокоєння, самовпевненість і т. ін.).

1.9.2. Формування мотивації досягнення

Російський фізіолог А. А. Ухтомський [204] висунув і обґрунтував фундаментальний загальнобіологічний принцип домінанти, який лежить в основі спрямованої активності живих систем будь-яких рівнів організації. Застосування цього принципу пояснює і доводить багато закономірностей психічних процесів формування і розвитку людської особистості. *Домінанта – тимчасово пануюче вогнище збудження в центральній нервовій системі, що надає психічним процесам і поведінці людини певну спрямованість і активність у даній сфері.* Домінантний осередок може бути функціональним утворенням у структурі особистості, що забезпечує стійку концентрацію уваги, виконання цілеспрямованої і системної діяльності, яка відповідає цьому утворенню.

Домінанта являє собою мотивацію, орієнтацію, установку, пануючу потребу особистості в реалізації тієї чи іншої спрямованості, вона є могутнім активатором діяльності. А. А. Ухтомський стверджує, що домінанта є центром,

навколо якого групується вся діяльність, поведінка, творчість людини. Вся життєдіяльність людини є сукупністю, ланцюгом домінант, що змінюють одна одну; вони можуть бути більш-менш сильними, усвідомлюваними і неусвідомлюваними, ситуативними і довготривалими. Він не тільки стверджував можливість і необхідність створення і управління домінантами поведінки і психічного розвитку, але і дав конкретні рекомендації з виховання і корекції домінантної поведінки.

Можна стверджувати, що активним у професійному навчанні буде той студент, який усвідомлює потребу в знаннях, якостях та вміннях, необхідних для успішної професійної діяльності. На цій основі у нього формується мотив досягнення успіху, розвивається вміння ставити цілі. Мотивація досягнення успіху може стати домінантою у формуванні професійної самосвідомості студентів і виборі подальшого освітнього маршруту. Саме ці процеси і відображають суть мотиваційно-поведінкового аспекту діяльності викладачів і студентів у навчальному процесі.

Експериментальні дослідження показали, що одним із основних механізмів актуалізації мотивації досягнення є мотиваційно-емоційна оцінка ситуації, яка складається з оцінки мотиваційної значущості ситуації і оцінки загальної компетентності в ситуації досягнення. Інтенсивність мотиваційної тенденції змінюється залежно від зміни величини двох указаних параметрів як у випробовуваних з мотивом прагнення до успіху, так і з мотивом уникнення невдачі.

Особливістю мотивації людини є двомодальна позитивно-негативна її будова. Ці дві модальності спонукань проявляються у відносно різних за формою спонуканнях типу потреби, що безпосередньо реалізується, потягу, або типу необхідності, нестачі, тобто у вигляді прагнення до будь-чого або уникнення, у вигляді двох видів емоційних переживань: задоволення і страждання. «Емоційне переживання, – пише В. К. Вілюнас, – є єдиним видом мотиваційних процесів на рівні психічного відображення тієї системи сигналів, яка відкривається суб'єкту, вказуючи на відповідні цим сигналам предмети і впливи» [32].

Важливе значення емоцій полягає у тому, що завдяки ним людина переосмислює минуле, планує майбутнє. У поведінці людини практично постійно одночасно виявляються мотиваційні фактори різного походження. У зв'язку з цим вирішальне спонукання до мети є сумарною, виникаючою на основі її мотиваційного значення, вірогідністю очікування успіху та неуспіху. Емоції успіху/неуспіху служать як «універсальний механізм», що підключається до процесу регуляції діяльності і на основі накопиченого досвіду сповіщає індивіда про досягнення цілей і виправданості активності.

Емоції успіху/неуспіху В. К. Вілюнас поділяє на констатуючі, випереджаючі і узагальнюючі. Констатуюча емоція супроводжує окрему спробу наближення до цілі. Позитивна емоція, яка завершує вдалу дію, «санкціонує» її, закріплює, а негативна веде до пошуків нових спроб, затримуючи при тому спосіб досягнення цілі, що не виправдав себе. Випереджаючі емоції успіху/неуспіху, що виникають при сприйнятті умов, які слугували причиною радощів і засмучень у минулому, сигналізують суб'єкту про вірогідне закінчення дій ще до реального їх завершення.

Така випереджаюча інформація про безвихідність дій в одному напрямку і про вірогідність успіху в іншому суттєво полегшує суб'єкту пошук шляху досягнення цілі. У протилежність випередженню неуспіху, який служив лише спробою і обмежував поведінку, наслідки минулих успіхів відкривають суб'єктові конструктивні рішення. Узагальнююча емоція успіху/неуспіху взаємодіє з провідним емоційним переживанням, яке спонукає до діяльності, посилюючи її, коли передбачається швидкий успіх, і позбавляючи її спонукальної сили, якщо передбачаються труднощі і невдачі [32].

Успішне виконання діяльності можливе тільки за умови сильної мотивації, яка визначає наполегливість у реалізації задумів. Плани часто не реалізуються тому, що людині бракує цілеспрямованості, наполегливості, сміливості, і вона не має належної мотивації для їх реалізації. Продувати ідеї, складати досконалі програми і плани – недостатні умови успіху. Необхідна також певна мотиваційна напруга, пов'язана з постановкою цілі і з реалізацією програм і планів.

Проте, якщо мотивація занадто сильна, збільшується рівень активності і напруги, унаслідок чого ефективність роботи погіршується. У такому разі високий рівень мотивації викликає небажані емоційні реакції (хвилювання, стрес тощо), що знизить ефективність діяльності. Експериментально встановлено, що існує певний оптимальний рівень мотивації, при якому діяльність виконується якнайкраще.

При слабкій і надзвичайно сильній мотивації ефективність діяльності невисока, а оптимальний рівень мотивації є найбільш сприятливим. Таку залежність називають законом Еркса –Додсона. Згідно з цим законом унаслідок збільшення інтенсивності мотивації якість діяльності спочатку підвищується, але після проходження точки високих показників успішності поступово знижується [208]. Рівень мотивації, при якому діяльність виконується максимально успішно, називається *оптимумом мотивації*.

Встановити оптимальний рівень мотивації непросто. Для кожного виду мотивації він буде різним. Слід мати на увазі, що за умови дуже високої мотивації

зростають напруга, тривожність, стрес, які призводять до дизорганізації діяльності. Коли студент відчуває велику відповідальність або дуже боїться покарання, то, очевидно, можливе зниження рівня його досягнень. А якщо відчуття відповідальності або страх покарання виражені помірно, то це позитивний спонукальний чинник, що підвищує ефективність діяльності. Таким чином, із збільшенням мотивації якості виконання діяльності і рівень досягнень покращуються, але якщо рівень мотивації переходить оптимум, ефективність діяльності погіршується.

Із зростанням мотивації зростає також інтенсивність і наполегливість у виконанні завдання. Однак за умови їх посилення кількісна та якісна сторона досягнень автоматично не поліпшується. Якщо підвищується мотивація і, відповідно, активність і зусилля, ефективність діяльності поступово покращується до певного рівня, а починаючи з деякого показника мотивації (оптимуму), – зменшується. Максимальній ефективності відповідає не максимальна, а оптимальна сила мотивації. Для якнайкращого виконання складного завдання необхідна помірна мотивація.

Особливо яскраво феномен надмірної мотивації виявляється перед іспитами, виступами, змаганнями, виконанням важливих відповідальних справ у короткий термін. Хвилювання, що виникає при цьому, достатньо типове. Відомо, що у присутності інших людей людина демонструє гірші результати. За таких умов далеко не всі здатні творчо працювати.

Таким чином, велику роль у процесі формування готовності студентів до успішної професійної діяльності відіграють їх ціннісні орієнтації, зацікавленість і мотиви, переконання, уявлення про цілі або наміри, а також професійна компетентність. Це складна структурована картина, що включає як власне *Я*, так і стосунки з іншими людьми, а також позитивні і негативні переконання. Вона значною мірою обумовлена підготовкою студента у ВНЗ. Створення сильного позитивного внутрішнього образу думок стосовно конкретної сфери діяльності, професійна компетентність і постійний саморозвиток забезпечать досягнення успіху в ній. Така постановка проблеми вимагає не тільки ефективної методики для формування успішного фахівця, але і творчої організації педагогічного процесу, створення відповідних умов для формування спрямованості студентів на успішну професійну діяльність.

Питання для самоконтролю та перевірки

1. Дайте визначення поняттю «мотивація досягнення».
2. Хто вперше запропонував загальну теорію мотивації досягнення?
3. Визначте поняття «каузальна атрибуція».

4. Який зміст атрибутивної теорії В. Вайнера, А. Бандури?
5. Які результати досліджень К. Мюллера і К. Двек?
6. Який зміст соціально-когнітивної теорії самоефективності А. Бандури?
7. Як трактують мотивацію в межах когнітивної психології?
8. Який внесок у вивчення мотивації досягнення зробили Х. Хекхаузен і Мак-Клеланд?
9. Назвіть основні напрямки вивчення мотивації досягнення у російськомовній та вітчизняній психології.
10. Яку роль відіграє рівень досягнень серед механізмів психічної саморегуляції?
11. Назвіть спеціальні механізми мотивації, які опосередковують реалізацію поставленого наміру і виконання відповідної дії.
12. Який зміст закону Еркса-Додсона?
13. Визначте поняття «домінанта».
14. Яка роль емоцій у формуванні мотивації досягнення?
15. Що сприяє переходу від тактики уникнення невдач до тактики надії на успіх?

Частина 2. СПРЯМОВАНІСТЬ СТУДЕНТІВ НА УСПІШНУ ПРОФЕСІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ТА ЇЇ ФОРМУВАННЯ

2.1. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ СПРЯМОВАНOSTІ НА УСПІШНУ ПРОФЕСІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ

2.1.1. Спрямованість студентів на успішну професійну діяльність, її структура та способи формування

У сучасних умовах велика увага приділяється професійному зростанню як важливій умові життєвої успішності. Однією з найважливіших потреб людини є досягнення успіху в значущій для неї діяльності. Професійний успіх – *це розвиток сили і здібностей, за допомогою яких людина досягає успіху в професійній діяльності, організовуючи відповідним чином свою енергію і зусилля, а також знання і здібності*. Провідною діяльністю студентів, звичайно ж, є навчання. Тому можна стверджувати, що пізнавальна потреба і потреба в досягненні успіху – два необхідні компоненти, які значною мірою обумовлюють їх головне на даному етапі життєвого шляху завдання, – успішність навчальної та майбутньої професійної діяльності.

Вітчизняна педагогіка ґрунтується на фундаментальній значущій діяльності, що здійснюється учасниками освітнього процесу. Визнання її формувальної ролі є основою дослідницького пошуку сучасних вчених. Діяльнісно-особистісна концепція стверджує, що виховання є дієвим лише тоді, коли особистість залучається до різноманітних видів діяльності та у її процесі оволодіває соціальним досвідом завдяки ефективному стимулюванню педагогом її активності.

Підготовка до професійної діяльності передбачає формування і розвиток ціннісно-сміслових компонентів спрямованості особистості, засвоєння і перебудову професійних цінностей. Вони мають бути не тільки зрозумілими, а й внутрішньо прийнятими. Внутрішня позиція стає тією умовою, яка, за С. Л. Рубінштейном, перешкоджає зовнішнім впливам. Це важливе завдання навчання у вищому навчальному закладі є центральним етапом становлення особистості як професіонала.

Саме навчально-пізнавальна діяльність людей є основним способом та інструментом оволодіння знаннями. Водночас це необхідна умова розвитку, у процесі якого людина набуває життєвого досвіду, пізнає навколишню дійсність, засвоює знання, виробляє уміння і навички, розвиває психічні процеси, формує інтелектуальні, емоційні та вольові якості, здібності. Пояснюючи навчальну діяльність як особливу формувальну цілісність, педагоги і психологи детально досліджують її компоненти: мотиви, цілі, дії, операції. Такий підхід дозволяє

зробити об'єктом вивчення багато феноменів внутрішнього життя студента: його інтереси, цінності і переконання, мотиви діяльності, здібності, завдатки, знання, уміння, навички, які і формують його професійну спрямованість.

Теоретичною основою вивчення проблеми професійної спрямованості стала концепція спрямованості особистості С. Л. Рубінштейна, який визначив її через установки, тенденції, потреби, інтереси і мотиви. Він висунув положення про розвиток особистості під час діяльності і поставив питання про динамічні тенденції, що як мотиви визначають людську діяльність, а самі, у свою чергу, визначаються її цілями і завданням [177]. Змістовний аспект спрямованості включає ціннісно-сенсові утворення і цілі. Вони забезпечують внутрішню цілісність особистості, формують відношення людини до себе, до інших людей, до професії і до світу в цілому. Ціннісно-сміслові утворення – найважливіші регулятори життя і діяльності людини, у тому числі і професійної. Значення предметів і явищ та їх «сенса» для людини є те, що детермінує її поведінку.

У сучасній вітчизняній психології та педагогіці ще немає однозначного тлумачення професійної спрямованості. Вона часто трактується як сукупність мотивів, установок особистості, планів, ціннісних орієнтацій у галузі певної професійної діяльності. Саме у спрямованості виражаються цілі, заради яких діє особистість, її мотиви і суб'єктивне ставлення до дійсності. Вона визначає успішність опанування людиною професії і є системоутворювальною властивістю особистості, яка соціально обумовлена і формується шляхом виховання. Це дає можливість суб'єкту повноцінно самореалізуватись у професійній діяльності й водночас приносити користь суспільству.

Професійна спрямованість являє собою систему безперервних психічних компонентів, що належать до структури навчально-пізнавальної діяльності. Вона детермінується особливостями організації останньої і характеризується логікою обернення несталих, нестійких прагнень студента в умовах стимулювання у стійку потребо-мотиваційну сферу, наповнену особистісним сенсом і орієнтовану на успішну пізнавальну і професійну діяльність.

Для формування спрямованості студентів на успішну професійну діяльність необхідне її теоретичне осмислення, тобто слід з'ясувати педагогічний сенс цього поняття, механізми і принципи дії цього процесу, виявити його мотиваційне значення. Аналіз наукової літератури дає можливість визначити *спрямованість на успішну професійну діяльність студентів як сукупність їхніх стійких мотивів, що обумовлюють внутрішні потреби в активізації власного особистісного потенціалу, розвитку і досягнення успіху в майбутній професійній діяльності.*

Поняття «спрямованість студентів на успішну професійну діяльність» є багатограним і характеризується сукупністю елементів власного особистісного розвитку студентів, до яких належать такі:

- потреби, переконання і цінності, що забезпечують усвідомлення особистісного сенсу в майбутній діяльності і визначають інтерес до неї;
- мотиви досягнення успіху.
- ставлення до успіху;
- успішність та прагнення до саморозвитку і самовдосконалення;
- здібності і найважливіші якості особистості, необхідні для успішної діяльності;
- наявність цілей та зусиль, що витрачаються студентом на досягнення успіху в професійній діяльності;
- уміння рефлексій;
- уміння говорити, слухати, бути у злагоді з людьми;
- задоволеність вибором майбутньої професії та результатами своєї діяльності.

Визначаючи спрямованість студентів ВНЗ на успішну професійну діяльність як особливу цілісність, у її структурі слід виокремити такі компоненти: 1) мотиваційно-ціннісний (ціннісне ставлення до професійної діяльності, професійно-пізнавальний інтерес, потреби, очікування і переконання, мотивація досягнення); 2) компетентнісний (навчальні досягнення студентів: обсяг, повнота, вичерпність, системність професійних знань і вмінь; цілепокладання, динаміка особистісного розвитку студентів, готовність до професійної діяльності); 3) особистісно-рефлексивний (особистісно-професійні якості, необхідні для досягнення успіху, сформованість рефлексивних умінь, адекватність самооцінки, професійне самовиховання і самовдосконалення).

Проведений аналіз літературних джерел дає можливість дійти висновку, що спрямованість студентів на успішну професійну діяльність є здебільшого предметом дослідження вчених-психологів. Розглядаючи це поняття з педагогічних позицій, тобто як педагогічний об'єкт із певною структурою, на основі вивчення взаємозв'язку і взаємообумовленості її компонентів необхідно визначити педагогічні умови, технології та методи, необхідні для її формування. При цьому формування розглядається у психологічному словнику як підкріплення поведінки, все більш і більш схожої на бажану [166, с. 555]. Поведінка – властива живим істотам взаємодія з навколишнім середовищем, опосередкована їх зовнішньою (руховою) і внутрішньою (психічною) активністю. Це одна з форм реалізації особистості у повсякденному житті [166, с. 343].

Формуванню у студентів спрямованості на успішну професійну діяльність найбільш ефективно сприяє *контекстне навчання*, що найбільшою мірою, порівняно з іншими видами професійного навчання, забезпечує трансформацію навчальної діяльності студента у професійну діяльність спеціаліста. Адже в основу контекстного навчання покладено розуміння змістово-утворювального впливу предметного й соціального контекстів майбутньої професійної діяльності студента на процес і результат його навчальної діяльності; теоретичне узагальнення різноманітного досвіду активних методів навчання; діяльнісну теорію навчання й розвитку [31].

Контекст – це система внутрішніх і зовнішніх умов поведінки і діяльності людини, яка впливає на сприймання, розуміння і перетворення суб'єктом конкретної ситуації, що надає змісту і значенню цієї ситуації як цілому та її компонентам. Внутрішнім контекстом є індивідуально-психологічні особливості, знання, досвід людини; зовнішнім – предметні, соціокультурні, просторово-часові та інші характеристики ситуації, в яких вона діє. Інформація повинна засвоюватися студентом в контексті його особистої практичної дії та вчинку. Людина знає, чого їй слід чекати і може його свідомо інтерпретувати. Отже, предмети і явища даються людині не самі по собі, а в тих чи інших предметних і соціальних контекстах.

Відповідно до цієї теорії засвоєння змісту соціального досвіду здійснюється не шляхом передачі інформації про нього людині, а в процесі особистої активності людини, спрямованої на предмети і явища оточуючого світу, що створені розвитком людської культури. З цих позицій мета студента не в засвоєнні знань, умінь, навичок (вони необхідні, але недостатні), а в оволодінні цілісною професійною діяльністю спеціаліста, яка включає потреби, мотиви, мету, дії, операції, необхідні засоби для досягнення мети, результати. Знання в цій діяльності складають орієнтовану основу.

Навчальна і професійна діяльність мають свою специфіку (табл. 2.1).

Отже, діяльність студента ні за змістом, ні за формою не можна ототожнювати з діяльністю спеціаліста. Тому теорія контекстного навчання вимагає створення педагогічних умов для динамічного руху діяльності студента від навчальної ланки до професійної з відповідною зміною потреб, мотивів, цілей, дій, засобів, предмету і результатів. Для цього необхідно послідовно моделювати у роботі студентів зміст майбутньої професійної діяльності з боку її предметно-технологічних і соціальних контекстів. Зміст контекстного навчання визначається в логіці навчального предмета як минулого наукового знання і в логіці майбутньої професійної діяльності, яку можна подати у вигляді диференційо-

ваної моделі спеціаліста (менеджер, технолог, конструктор тощо), в якій розроблено систему основних професійних вимог.

Таблиця 2.1 – Відмінність у змістовому наповненні ланок загальної структури навчальної і професійної діяльності

№ п/п	Структурні ланки діяльності	Навчальна діяльність	Професійна діяльність
1	Потреба	у навчанні	у праці
2	Мотив	пізнання нового, оволодіння знаннями,	реалізація інтелектуального і
3	Мета	загальний і	виробництво
4	Вчинки, дії,	психічне відображення	перетворення реальної
5	Об'єкт	навчальна інформаційна знакова система	природа, невідоме (учений), психіка і особистість людини (педагог) тощо
6	Засоби	пізнавальні, переважно	практичні, зокрема
7	Результат	здібності до діяльності, система ставлень до	нові знання, освіченість людей, самореалізація

Зміст контекстного навчання проектується з урахуванням вимог до організації знакової інформації; психолого-педагогічних вимог, що визначають зручність роботи з навчальним матеріалом і адекватність його засвоєння; наукових вимог (навчальний предмет повинен системно відбивати фундамент науки); професійних (у навчальних моделях необхідно відбивати зміст цілісної професійної діяльності або її значних фрагментів). Таким чином, студент розуміє, що було (зразки теорії і практики), що є (пізнавальна діяльність, яку він здійснює) і що буде (ситуації професійної діяльності, що моделюються).

Наукові знання у контекстному навчанні подаються у вигляді навчальної інформації, яка в певній мірі спрямована на професію студента, що наповнює його пізнавальну діяльність особистим сенсом, створює можливості для особистого цілепокладання і цілездійснення. Основною одиницею змісту контекстного навчання є не «порція інформації» або задача, а проблемна ситуація у своїй предметній і соціальній неоднозначності і суперечливості.

Принципами контекстного навчання є такі:

- принцип педагогічного забезпечення особистісного включення студента у навчальну діяльність;
- принцип послідовного моделювання у навчальній діяльності студентів цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності спеціалістів;
- принцип проблемності змісту навчання й процесу його розгортання в освітньому процесі;
- принцип адекватності форм організації навчальної діяльності студентів цілям і змісту освіти;
- принцип провідної ролі сумісної діяльності, міжособистісної взаємодії і діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу (викладача і студентів, студентів між собою);
- принцип педагогічно обґрунтованого поєднання нових і традиційних педагогічних технологій;
- принцип єдності навчання і виховання особистості професіонала [30].

Педагогічні технології контекстного навчання визначаються принципами, цілями навчання, змістом матеріалу програм, умовами, в яких відбувається освітній процес. Воно передбачає реалізацію динамічної моделі професійного становлення студентів від власне навчальної діяльності (лекції, семінарсько-практичні заняття тощо) через квазіпрофесійну (ігрові методи, тренінги тощо) і навчально-професійну (науково-дослідницька робота студентів, виробнича практика тощо) до власне професійної діяльності. Конкретними формами навчання студентів, які забезпечують перехід від однієї базової форми діяльності студентів до іншої, є проблемні лекції, семінари-дискусії, групові лабораторно-практичні заняття, аналіз конкретних виробничих ситуацій, спецкурси і т. п.

Важливим способом формування спрямованості на успішну професійну діяльність є створення ситуації успіху у навчальному процесі ВНЗ. *Ситуація – це поєднання умов, які забезпечують успіх, а сам успіх – результат подібної ситуації.* В. А. Сластенін вважає, що надійним шляхом створення ситуації успіху є диференційований підхід до визначення змісту діяльності і характеру допомоги суб'єктам навчання при її здійсненні [189]. Навіть одноразове переживання успіху може значним чином змінити стан людини, змінити ритм і стиль її життєдіяльності, взаємин з її оточенням. У тому випадку, коли успіх робиться стійким, постійним, може початися свого роду реакція, що вивільняє величезні, приховані до цього часу можливості особистості, її резерви, розкривається її потенціал. Таким чином, успіх, що відбувся, передбачає оптимальне співвідношення між очікуваннями оточення, особистості і результатами її діяльності.

У педагогічній літературі аналізуються такі поняття, як «технологія створення ситуації успіху», що припускає проектування і реалізацію на практиці педагогічної ситуації, яка була б адекватна когнітивним і емоційно-вольовим станам суб'єктів навчання. Це пов'язано з переходом від інформаційно-з'ясувальної технології до діяльнісно-розвиваючої, яка передбачає відмову від монологу викладача і використання діалогової форми роботи, підвищення рівня самостійності студентів, використання рольових і навчально-ділових ігор, методу моделювання життєвих ситуацій, психологічних тренінгів тощо.

У зв'язку з цим слід визначити поняття «педагогічна технологія» і розглянути технології, що існують у педагогіці, які можна використовувати як технології досягнення успіху. Для цього більш детально зупинимось на визначенні суті основних характеристик педагогічної технології як системи. *Під педагогічною технологією розуміється системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що вживаються для досягнення педагогічних цілей.*

У психолого-педагогічних дослідженнях немає однозначності у застосуванні цього поняття. П. Митчелл, Р. Томас, Б. Блум, Л. Елтон розглядають технологію як спосіб організації, систему забезпечення і використання досвіду педагогічної діяльності. І. А. Зязюн, В. А. Сластенін із цим поняттям пов'язують і техніку її здійснення. У зв'язку з цим є цікавим визначення педагогічної технології С. У. Гончаренка: «Технологія навчання – це у загальному розумінні системний метод створення, застосування та визначення всього процесу навчання і використання знань із залученням технічних і людських ресурсів і їх взаємодія, яка ставить своїм завданням оптимізацію освіти» [38, с. 376].

Для педагогічної практики цінним є визначення, сформульовані відомими педагогами І. Ф. Прокопенком і В. І. Євдокимовим. Під педагогічною технологією автори розуміють навчання, розробку і системне використання принципів організації навчального процесу на основі новітніх досягнень науки і техніки. Педагогічна технологія є педагогічною системою, в якій використання методів навчання підвищує ефективність навчального процесу [161].

На сьогодні можна назвати багато унікальних педагогічних технологій: технології на основі особистісної орієнтації педагогічного процесу (педагогіка співпраці, особистісна технологія Ш. Амонашвілі, система Е. Ільїна); технологія саморозвитку М. Монтессорі; технології, орієнтовані на формування творчої індивідуальності педагога (Ю. М. Львів, В. І. Загвязінський, І. П. Подласий, Л. І. Прокопенко, В. Д. Шадріков та ін.); технології на основі активізації й інтенсифікації діяльності суб'єктів навчання (ігрові технології, технології проблем-

ного навчання та ін.). Всі вони є технологіями самоформування і саморозвитку особистості.

Витримало перевірку часом розвиваюче навчання, розроблене у працях Л. С. Виготського, А. Н. Леонтьєва, В. В. Давидова, Д. А. Ельконіна та інших учених. Із цієї концепції виникає свого часу технологія самовиховання і саморозвитку особистості студента, його самовдосконалення, що орієнтує на активне формування його особистісного потенціалу. Результатом функціонування подібної виховної системи є досягнення студентами станів успіху, які активізують їх позитивний власний особистісний розвиток.

За кордоном багато уваги приділяється створенню нових педагогічних технологій, але їх використання повинно бути творчим, а не сліпим копіюванням. Прикладом творчої реалізації є науковий пошук адаптування модульних технологій, спрямований на використання позитивних рис курсової лекційно-семінарської системи навчання, який запроваджують педагоги-новатори Національного університету ім. Тараса Шевченка м. Києва. В основу експериментального навчання ними покладений досвід вищих навчальних закладів Заходу, особливо тьюторська система Великобританії. Другим варіантом модульно-блокової системи навчання є технологія інтенсивного навчання, авторами якої є науковці Харківського педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди (Л. І. Білоусова Т. В. Белявцева, Л. С. Пономарьова та ін.).

Таким чином, *технології навчання у вищому навчальному закладі слід розглядати як систему психологічних, педагогічних, дидактичних, методичних процедур взаємодії викладачів і студентів з урахуванням їх здібностей і схильностей, спрямованих на проектування й реалізацію змісту, методів, форм і способів навчання, адекватних цілям освіти, змісту майбутньої діяльності й вимогам до професійно важливих якостей сучасних фахівців* [174, с. 50]. Усі традиційні та нові технології, інтегруючись між собою, можуть знайти своє місце в конкретному навчальному процесі, що буде сприяти його оптимальній організації.

Проведені дослідження дають підстави для висновків про те, що технологія навчання мотивує студентів, коли потреби особистості є дуже важливими для педагогів. Проте жодна педагогічна технологія не може автоматично формувати знання, уміння, необхідні для професійної діяльності майбутнього фахівця. Важливо знати, які методи навчальної діяльності студентів і способи організації навчального процесу можуть ефективно впливати на нього.

Для цього детальніше розглянемо зміст методів навчання як категорій дидактики. С. У. Гончаренко визначає *методи навчання як упорядковані способи вза-*

ємопов'язаної діяльності учителя й учнів, орієнтовані на вирішення навчально-виховних завдань. Правильний підбір методів відповідно до цілей і змісту навчання і вікових особливостей учнів сприяє розвитку їх пізнавальних здібностей, озброєнню їх уміннями й навичками, використанню отриманих знань на практиці, готує учнів до самостійного надбання знань, формує їх світогляд. Значний внесок у розробку теорії методів навчання зробили такі вчені, як С. І. Архангельський, М. А. Данилов, С. І. Зинов'єв, Б. П. Єсипов, Б. І. Коротяєв, І. Л. Лернер, М. М. Скаткін та ін.

Уважне вивчення психолого-педагогічної літератури дозволило помітити розбіжність у поглядах учених щодо питання про ефективне застосування методів навчання. Узагальнивши дослідження з цієї проблематики, можна зробити такі висновки: а) абсолютна більшість педагогів вважає, що кращі результати дає не засвоєння готового матеріалу, а самостійні активні пошуки відповіді на поставлене перед студентами пізнавальне завдання; б) пошукова діяльність студента можлива лише тоді, коли відбулося кількісне накопичення знань до якісного стрибка, що може відбутися лише завдяки гігантській завчасній роботі, спрямованій на накопичення даних, обміркування зв'язків предметів та явищ з іншими предметами та явищами [174, с. 58].

Відомо, що структурні елементи навчальної діяльності дещо видозмінюються залежно від характеру вирішуваних навчальних завдань, провідних методів навчання, які при цьому використовуються. Серед основних чинників, які необхідно брати до уваги під час вибору методів, В. І. Лозова та Г. В. Троцько називають можливість конкретних методів у реалізації поставленої мети і завдань уроку та відповідність методів до специфіки навчального предмета, змісту й обраних форм організації навчання, особливості учнів даної конкретної групи [115, с. 329–330].

У студента як суб'єкта діяльності є своя мета, свій об'єкт, свої способи досягнення мети, свої можливості. Однак у будь-якому випадку структура навчальної діяльності визначається педагогом. Одне із завдань викладача на всіх етапах становлення студента – допомогти йому знайти себе, стати суб'єктом діяльності, в основі якої лежить самореалізація, самоствердження, самовдосконалення. У цій відповідності структури їх дій поєднуються процеси виховання і навчання, яка створює нове цілісне явище, що називається процесом професійно-педагогічного спілкування.

Професійно-педагогічне спілкування – це система прийомів органічної соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якої є обмін інформацією, пізнання один одного, організація і стимулювання діяльності вихован-

ців, співпереживання і створення умов для їх самоствердження. Стиль спілкування – сукупність конкретних прийомів і засобів, які викладач доцільно, залежно від умов і можливостей навчання і виховання, реалізує у своїй діяльності на основі власних знань, професійного досвіду, здібностей і вмінь.

Оптимальне педагогічне спілкування створює найкращі умови для розвитку мотивації студента, для формування його особистості, забезпечує сприятливий психологічний клімат, попереджує створення психологічних бар'єрів, дозволяє максимально використовувати у навчальному процесі особистісні та професійні якості викладача. Воно знімає у вихованців негативне емоційне напруження, має викликати радість, бажання спільної діяльності.

Культура педагогічного спілкування містить уміння слухати, ставити запитання, аналізувати відповідь, зрозуміти іншого, бути уважним, спостережливим, встановлювати контакт, бачити і розуміти реакцію аудиторії, передавати своє ставлення до того, про що йде мова, зацікавити, захопити поясненням, орієнтуватися в обстановці. Кожен із викладачів створює свій стиль спілкування. При цьому авторитет викладача формується при достатньо високому рівні розвитку таких педагогічних умінь: наочних (наукові знання); комунікативних (знання про своїх студентів і колег); гностичних (знання самого себе й уміння коригувати свою поведінку), рефлексивних (знання студентів). Велику роль відіграє при цьому його здатність створювати супровід.

Є. І. Казакова визначає супровід як допомогу суб'єкту у прийнятті рішення в ситуаціях життєвого вибору. Це складний процес взаємодії того, хто супроводжує, і того, кого супроводжують, результатом якого є прогрес у розвитку дитини. Супровід є сукупністю послідовних дій, які дозволяють суб'єкту прийняти рішення і нести відповідальність за його реалізацію. У його основі полягає єдність чотирьох функцій: діагностика проблеми, що виникла; інформація про суть проблеми і шляхи її вирішення; консультація на етапі прийняття рішень і вироблення плану вирішення проблеми; первинна допомога на етапі реалізації плану вирішення.

Таким чином, мета навчання та виховання у вищій школі – допомогти фахівцеві знайти місце в житті, побачити власну самоцінність, своє призначення, стимулювати прагнення до самовдосконалення. Необхідно також свідоме й емоційне ухвалення вибраної професії, що приносить найвище задоволення і складає сенс і щастя його життя; розуміння творчої природи професійної діяльності, що вимагає величезних нервово-психічних витрат, постійної роботи над собою.

Такий підхід у процесі навчання допомагає майбутньому фахівцеві у самоорганізації і самоствердженні, у пошуках чинників для постійного власного особистісного зростання, у створенні умов для активного формування особистісного сенсу професійної діяльності. Це робить необхідним визначення і теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування у студентів спрямованості на успішну професійну діяльність.

2.1.2. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування у студентів спрямованості на успішну професійну діяльність

У довідковій літературі термін «умова» використовується у найрізноманітніших значеннях, зокрема: а) обставина, від якої щось залежить; б) вимога, що висувається до когось (до чогось); в) усна або письмова угода про щось, домовленість; г) правила, що визначені в будь-якій галузі життєдіяльності; д) обстановка, у якій щось відбувається; є) вимога, з якої треба виходити. Як похідна від поняття «умова», категорія «педагогічні умови» теж не має однозначного трактування.

Так, деякі вчені під педагогічними умовами розуміють обставини, від яких залежить успішність функціонування та розвитку певної педагогічної системи (І. А. Ісаєв та ін.); інші науковці трактують цей термін як фактори і правила успішного функціонування педагогічної системи (Г. І. Назаренко та ін.); треті визначають поняття, яке обговорюється, як вимоги, що мають виконувати педагоги з метою забезпечення ефективності навчально-виховного процесу (Н. І. Манжелій та ін.).

Концептуальною основою технології реалізації педагогічних умов формування спрямованості майбутніх інженерів на успішну професійну діяльність виявились основні положення теорії особистісно орієнтованого навчання, сформульовані у працях вчених (Н. М. Басалаєва, Б. П. Бітінас, О. В. Бондаревська, В. Г. Бочарова, М. А. Зарай, О. І. Ляшко, В. В. Серіков, А. В. Хуторської, І. С. Якиманська та ін.). *Закономірності особистісно орієнтованого навчання* найбільш ґрунтовно розглянуто в працях відомого дидакта А. В. Хуторського, який розуміє їх як суттєві, постійні, стійкі зв'язки між педагогічними фактами, явищами і подіями, що належать до цього процесу [211]. До них входять такі:

- 1) освітня продуктивність суб'єктів навчання підвищується, якщо вони свідомо беруть участь у визначенні цілей навчання, виборі його змісту та форм;
- 2) первинність отримання суб'єктами навчання особистісного освітнього продукту у відношенні до аналогічних зовнішніх освітніх стандартів сприяє підвищенню навчальної мотивації та продуктивності освіти;

3) збільшення у навчальному процесі частки відкритих завдань, що не мають однозначних відповідей, сприяє розвитку креативних якостей суб'єктів навчання;

4) реалізація у навчально-виховному процесі міжпредметних зв'язків сприяє формуванню у суб'єктів навчання цілісної картини світу;

5) освітні результати суб'єктів навчання залежать не від обсягу навчального матеріалу, а від змісту освітньої продукції, що створюється ними;

6) діагностування особистісних освітніх просувальних суб'єкта навчання виявляється більш ефективним засобом підвищення рівня його навчальних досягнень, ніж діагностування та контроль його освітніх результатів.

Наведені закономірності А. В. Хуторської конкретизує у вигляді трьох законів особистісно орієнтованого навчання: закону взаємозв'язку творчої самореалізації суб'єктів навчання і освітнього середовища, закону взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку, закону обумовленості результатів навчання характером освітньої діяльності суб'єктів навчання [211]. Система принципів цього підходу має будуватись на певній методологічній основі, яка виключає внутрішні суперечності.

Класичні принципи дидактики, до яких належать принцип активності та свідомості, принцип виховного характеру навчання, його трудності та доступності, систематичності та послідовності, системності, зв'язку навчання з життям, науковості, наочності тощо, визначають загальні підходи до навчання як складової загальної середньої освіти суб'єктів навчання. Водночас ці принципи є недостатньою умовою організації особистісно орієнтованого навчання студентів. За А. В. Хуторським, до принципів особистісно орієнтованого навчання належать такі [212]: особистісне цілепокладання вибір індивідуальної освітньої траєкторії, метапредметні основи освітнього процесу, продуктивність навчання, первинність освітньої продукції суб'єкта навчання, ситуативність навчання, освітня рефлексія.

Необхідним виявляється їх доповнення системою принципів, запропонованих іншими вченими (І. Д. Бех, О. В. Бондаревська, В. В. Серіков та ін.). Основними принципами особистісно орієнтованого навчання є визнання індивідуальності суб'єкта навчання, створення необхідних і достатніх умов для його розвитку, можливості самореалізації у навчально-пізнавальній та інших видах діяльності; принципи варіативності та суб'єктності. Їх реалізація має відбуватися з урахуванням конкретних педагогічних технологій, спрямованих на активізацію навчально-виховного процесу.

Системоутворювальним компонентом педагогічної технології є мета, яка визначається науковцями (І. А. Володарська, О. М. Мітіна та ін.) як «очікуваний конкретний результат навчально-виховного процесу, виражений у педагогічних термінах» [33]. Метою підготовки майбутнього інженера визнано його становлення як успішного професіонала. Це припускає підготовку, що забезпечує кожному випускникові професійну і психологічну готовність без тривалої адаптації безпосередньо включитися у майбутню діяльність, успішно і компетентно виконувати свої функції і обов'язки.

Формування складної сукупності надзвичайно відповідальних, взаємопов'язаних і взаємообумовлених якостей, необхідних для успішної діяльності в умовах динамічних змін, вимагає науково обґрунтованого підходу до змісту освіти. Одним із найважливіших завдань в галузі його конструювання є виявлення системи вимог, що регулюють відбір складу соціального досвіду з точки зору дидактики. За результатами педагогічних наукових досліджень В. В. Краєвського, В. С. Ледньова дидактичну основу формування змісту освіти становлять такі принципи:

- відповідності змісту освіти соціальному замовленню;
- структурної єдності змісту освіти на всіх рівнях формування;
- відповідності загальній структурі професійної діяльності;
- функціональної повноти компонентів змісту освіти;
- урахування закономірностей поетапного освоєння професійної діяльності;
- цілеспрямованості;
- науковості;
- урахування єдності змістового та процесуального аспектів навчально-виховного процесу;
- урахування механізмів освоєння;
- урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів [99, с. 127].

Ці принципи є вихідними при визначенні змістового і процесуально-діяльнісного компонентів технології формування готовності майбутніх фахівців до успішної професійної діяльності. Спрямованість навчання на успіх вимагає, щоб його змісту відповідали способи діяльності, що розкривають механізми власного особистісного розвитку. Він передбачає насичення життєдіяльності студентів ситуаціями успіху, свободу вибору, прийняття рішень, рефлексію своїх вчинків. Для цього необхідний пошук способів самооцінки і самокорекції, самоаналізу і самовиховання, проектування своєї поведінки й особистісного розвитку. Суть даного підходу полягає у таких положеннях:

- будь-яка педагогічна дія інтеграційного навчання повинна реалізовуватись тільки за допомогою адекватної індивідуальної діяльності студента;
- організаційні форми повинні допомогти формуванню спрямованості на успіх;
- будь-яка педагогічна дія має бути зрозумілою і прийнятою студентом, а навчальна діяльність усвідомлюватися ним як «своя»;
- навчальний процес повинен оцінюватися.

Для досягнення поставлених цілей в освітньому процесі ВНЗ необхідна розробка його організаційно-змістовної моделі, в якій на кожному ступені створюються педагогічні умови для формування спрямованості на успішну професійну діяльність, а саме: а) забезпечення позитивної мотивації професійної підготовки (ціннісне ставлення до майбутньої професії, професійно-пізнавальний інтерес, мотивація досягнення); б) широке запровадження елементів контекстного навчання, спрямованого на оволодіння знаннями, вироблення професійних умінь та особистісних якостей як основи успішної трансформації навчальної діяльності студентів у професійну діяльність спеціаліста; в) залучення студентів до професійного самовиховання, спрямованого на самореалізацію особистості майбутнього спеціаліста.

Таким чином, традиційні підходи до навчально-виховного процесу вищих технічних навчальних закладів недостатньою мірою сприяють готовності майбутніх фахівців до своєї професійної діяльності через труднощі як суб'єктивного, так і об'єктивного характеру, які гальмують цей процес. Необхідна розробка і теоретично обґрунтована її технологія як складного, багаторівневого процесу, який характеризується власним особистісним розвитком студентів і рівнем мотивації досягнення успіху в ній. Тому пошуки й експериментальна перевірка педагогічних умов формування спрямованості студентів на успішну професійну діяльність набувають особливої актуальності.

Питання для самоконтролю та перевірки

1. Що таке «професійний успіх»?
2. Визначте поняття «професійна орієнтація та професійний відбір».
3. Яку роль відіграє професійний інтерес у навчанні?
4. Дайте визначення поняттю «професійна спрямованість».
5. Назвіть компоненти професійної спрямованості.
6. Дайте визначення поняттю «контекст».
7. Назвіть принципи контекстного навчання.
8. Визначте поняття «педагогічна технологія» Назвіть типи технології.
9. Що таке професійно-педагогічне спілкування і яка його культура?

10. Назвіть закономірності та принципи особистісно-орієнтованого навчання.
11. Які принципи є дидактичною основою формування змісту освіти?
12. Які педагогічні умови необхідні для формування спрямованості студентів на успішну професійну діяльність?

2.2. ФОРМУВАННЯ СПРЯМОВАНOSTІ СТУДЕНТІВ НА УСПІШНУ ПРОФЕСІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ

2.2.1. Загальні питання організації і проведення експериментальної роботи

Для вивчення сформованості професійної спрямованості на успішну професійну діяльність особистості та стану професійної підготовки майбутніх інженерів у ВТНЗ проведено *пілотажне дослідження*, до якого було залучено 635 осіб. Серед них 565 студентів з різних спеціальностей та курсів та 70 викладачів вищих технічних навчальних закладів України.

У процесі проведення бесід зі студентами, їхнього анкетування (додаток А) було з'ясовано, що на молодших курсах 56 % осіб сумніваються у правильності обраної професії, 67 % осіб мають слабкі уявлення про майбутню професію та свої функціональні обов'язки, 76 % студентів визнали, що могли б навчатися краще. Вони стверджують, що їх сумлінному навчанню заважають такі причини: 1) заняття не викликають особливого інтересу; 2) відсутність особливої потреби в активній пізнавальній діяльності; 3) нестача вільного часу; 4) труднощі у сприйнятті навчального матеріалу з деяких дисциплін; 5) нерозуміння значущості окремих навчальних предметів для майбутньої професійної діяльності. На питання про рівень своєї професійної спрямованості на діяльність інженера та досягнення у ній успіху 12 % студентів оцінили його як високий, 77 % – як середній, 11 % – як низький.

На старших курсах 66 % осіб вважають, що вони не навчаються на рівні своїх можливостей. Основними причинами цього названо такі: незацікавленість навчальним процесом, відчуття труднощів під час вивчення деяких навчальних предметів, нестача часу для навчання. На питання, як вони оцінюють рівень своєї професійної готовності, 20 % старшокурсників оцінили його як високий, 74 % – як достатній, 6 % – як низький.

Було також простежено динаміку виключення деяких студентів з ВТНЗ за незадовільну навчальну успішність. З'ясовано, що на перший курс припадає майже половина осіб від загальної кількості відрахованих студентів, на другий курс – 38 % осіб. Наведені дані доводять, що саме на цьому етапі навчання слід приділяти особливу увагу формуванню мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої діяльності.

На підставі аналізу наведених вище даних зроблено загальний висновок про те, що сформованість спрямованості на успішну професійну діяльність майбутніх інженерів незадовільна, а діюча система фахової підготовки студентів у ВТНЗ не сприяє її ефективному формуванню. Однак, ураховуючи необхідність розвитку зазначеної характеристики майбутніх інженерів як передумови їх готовності успішно виконувати свої професійні функції, вирішення цього завдання має знаходитися в центрі уваги педагогічного колективу ВТНЗ.

Для перевірки гіпотези дослідження було проведено *педагогічний експеримент*, у якому брали участь студенти факультету електро- машинобудування Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» загальною кількістю 240 осіб. З них було створено експериментальну групу Е (120 осіб), що працювала за експериментальною програмою, та контрольну групу К (120 осіб), професійна підготовка в якій здійснювалася традиційно.

При проведенні експерименту запроваджено такі методи.

1. Метод спостереження з метою вивчення особливостей виявлення студентами критеріїв сформованості спрямованості майбутніх інженерів у різних видах професійної підготовки. Під час організації спостереження керувалися принципами системності та систематичності, що передбачало інтегровану та регулярну фіксацію дій, ситуацій, вчинків.

2. Анкетування різних видів та методів тверджень із метою:

- вивчення мотиваційно-ціннісної сфери особистості майбутніх інженерів, у тому числі для з'ясування наявності в них мотивації досягнення успіху;
- виявлення рівня професійної компетентності майбутніх інженерів (відповідних знань і вмінь);
- вивчення рівня сформованості особистісних якостей, які характеризують сформованість спрямованості майбутніх інженерів на успішну професійну діяльність;
- вивчення суджень викладачів і студентів про шляхи поліпшення формування досліджуваної якості.

3. Бесіди та інтерв'ю зі студентами з метою уточнення констатувальних даних.

На відміну від анкетування бесіди, інтерв'ю проводилися вибірково, при цьому додержувалися вимог випадкового відбору. Аналіз отриманих під час бесід та інтерв'ю відповідей, порівняння їх із результатами, отриманими шляхом застосування інших методик, дозволило скласти більш об'єктивну картину наявного стану справ щодо досліджуваної проблеми.

4. Метод ранжування з метою визначення значущості для студентів тих чи інших якостей, видів професійної діяльності тощо для формування у них спрямованості на успішну професійну діяльність.

5. Психодіагностичні методики (зокрема, диференційно-діагностичний опитувальник (ДДО Є. О. Климова), тест-опитувальник наявності мотивів досягнення успіху (МУН А. Реана), методика діагностики ступеня задоволеності основних потреб, визначення сформованості особистісних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності, а також вивчення динаміки особистісного професійного зростання за допомогою усвідомлення *Я*-концепцій студентів.

За допомогою обраних методів дослідження (спостереження, анкетування, індивідуальні бесіди, метод тверджень) визначено ціннісне ставлення студентів до професії інженера, провідні мотиви прагнення майбутніх інженерів оволодіти обраною професією.

Для з'ясування ставлення студентів до оволодіння майбутньою професією їм пропонувалося із переліку тверджень вибрати те, яке найбільш повно відповідає їх позиції.

ь хочу оволодіти професією інженера-машинобудівельника і для цього докладу максимум зусиль;

ь хочу оволодіти професією інженера-машинобудівельника, але докладуючи для цього мінімум зусиль;

ь я не маю особливого бажання підвищувати свою професійну компетентність, оскільки не планую працювати за спеціальністю.

Згідно з отриманими даними, позитивно-активне ставлення до оволодіння професією проявили 35 % студентів, позитивно-пасивне – 42,2 %, нейтральне (індиферентне) – 17,8 % майбутніх інженерів. Негативне ставлення зафіксовано в середньому у 6 % від загальної кількості обстежених. Отже, результати опитування дозволяють констатувати, що студенти надають перевагу позитивно-пасивній та позитивно-активній позиціям у прагненні оволодіння майбутньою професією.

Особливу увагу приділили вивченню професійно-пізнавального інтересу, який є спонукальним механізмом пізнання, що стимулює та активізує засвоєння системи професійних знань, розвиток системи професійних умінь і якостей. Діагностика сфери професійних переваг студентів за допомогою ДДО Климова (додаток А) показала, що тільки у 46,3 % домінує схильність до технічної діяльності, у 22,7 % – до знакових видів діяльності й у 31 % – до роботи з людьми та інших видів діяльності. Ці дані свідчать про достатньо низький рівень проф-орієнтаційної роботи з виявлення схильностей студентів до вступу до ВТНЗ.

В арсеналі сучасної психодіагностики існує безліч спеціальних методик, що дозволяють діагностувати типи мотивації особистості. Розробка якісних методик, в цілому, є дуже складним завданням. Адже мотиви діяльності і поведінки, які утворюють ядро особистості, «закриті» для аналізу свідомо або підсвідомо, але завжди ретельно оберігаються самою особистістю від стороннього проникнення. Тож мотиваційна сфера особистості зазвичай вивчається за допомогою складних методик так званого проектного типу. Проектні методики дуже трудомісткі і, крім того, вимагають від фахівця, який проводить дослідження, високої кваліфікації. Разом із ними для вимірювання мотивацій «Надії на успіх» (НУ) і «Боязнь невдачі» (БН) застосовується тест-опитувальник МУН А. Реана (додаток В), який ми використовували у дослідженні для діагностики рівня мотивації.

У процесі дослідження виділено чотири рівні мотивації: високий рівень (від 17 до 20 балів), середній (від 14 до 16 балів), низький (від 10 до 13 балів) та орієнтація на уникнення невдач (менше 10 балів). При цьому було встановлено, що для студентів першого курсу під час констатувального етапу експерименту характерна досить низька мотивація досягнення успіху: 20,0 % мали високий рівень мотивації досягнення, 42,7 % – середній, 28,2 % – низький і 9,1 % вказали на мотивацію уникнення невдач. Ці дані свідчать про те, що уявлення про досягнення успіху та про передумови, необхідні для успішної професійної діяльності, були у них досить «розпливчатими».

Традиційно система мотивації навчального процесу часто зводиться до формування потреб у знаннях, уміннях, навичках у межах навчальної програми того або іншого предмета. Проте спектр потреб, які впливають на поведінку студентів, набагато ширший. Які ж основні потреби студента і як вони спрямовують його дії? Це питання є одним із важливих у різних теоретичних концепціях. Одні дослідники основними рушійними силами вважають біологічні чинники (інстинкти, потреби людини), інші – соціальні; одні виходять із теорії однієї спонуки, інші – з уявлення про «каталог спонук».

Цілком природно, що все розмаїття потреб студента не може замикатися на навчальній діяльності. У ній він задовольняє тільки частину своїх потреб. Проте навіть ця частина зазнає певної трансформації залежно від конкретних умов і форми їх задоволення. Тому процес формування мотивів навчальної діяльності полягає, перш за все, у подальшому розкритті можливостей для задоволення потреб студента в конкретних формах. Оцінюючи пов'язані з навчальною діяльністю чинники, які здатні задовольнити його потреби, студент ураховує свої здібності, а також умови діяльності. Ухвалення діяльності породжує бажання

виконати її певним чином і служить початковим моментом формування її мотивів. Ось чому виховання потреб зростання є одним із центральних завдань формування успішного фахівця.

У даному дослідженні, яке проводилося за тестом «Методика діагностики ступеня задоволеності основних потреб» (додаток Д), були вивчені потреби студентів незалежно від рівня їх мотивації. У цілому, у всіх студентів на першому місці знаходиться бажання забезпечити собі матеріальний комфорт, на другому – підвищити рівень майстерності і компетентності, на третьому – розвивати свої сили і здібності, на четвертому – забезпечити собі майбутнє і на п'ятому місці – забезпечити собі авторитет. Слід відзначити слабку виразність потреби займатися справою, що вимагає повної віддачі (займає 9-те місце), а потреба досягти визнання і пошани – 12-те місце.

Спрямованість на успішну професійну діяльність студентів передбачає цілеспрямовану поведінку, яка включає уміння ставити перед собою цілі і проявляти необхідні зусилля для їх досягнення, що вимагає наявності відповідних якостей. До експерименту близькі цілі були у 62,7 % студентів. Кількість студентів, що мають проміжні цілі (до одного року) помітно менше (38,2 %). І, нарешті, кількість студентів, що мають довгострокові плани, складає всього 18,2 % студентів. Усвідомлення цілі (складність, наявність засобів, врахування власних можливостей) збільшує вірогідність досягнення, підсилює мотивацію і підвищує активність студента. Актуалізуючи додатково мотиви самоствердження і саморозвитку, можна збільшити мотиваційний вплив цілі.

Спрямованість на успішну професійну діяльність і здібності студентів знаходяться в діалектичній єдності, і кожен з них певним чином впливає на рівень її успішності. Якщо говорити про діагностику якостей особистості, то оптимальним методом у ВТНЗ є спостереження, адже у педагога є можливість стежити за поведінкою і діяльністю студента в різних життєвих і навчальних ситуаціях. Велику допомогу викладачеві надає усвідомлення студентами *Я*-концепції (див. 1.4.), що дає можливість визначити самооцінку своїх якостей.

У даному дослідженні як робоче визначення обрано таке: *Я-концепція є певним стійким, узагальненим, внутрішньо узгодженим і несуперечливим уявленням людини про саму себе, зафіксованим у словесних визначеннях*. Вона сприяє інтерпретації і мотивації нового досвіду і є джерелом очікування певних дій у відношенні до себе. Формування *Я*-концепції дозволяє дисциплінувати мислення, сконцентрувавши його виключно на поставленій меті, а також підключити підсвідомість людини, всі її приховані резерви для досягнення бажаних результатів.

Так, студенти з високим рівнем мотивації вважають важливими для досягнення успіху такі якості, як наявність головної мети (1-ше місце), упевненість в собі (2-ге місце), ініціатива і лідерство (3-тє місце), самоконтроль (4-те місце), незалежність (5-те місце) та ін. Важливість наявності головної мети і впевненість у собі є важливими для всіх груп студентів, які бажають досягти успіху. Студенти, орієнтовані на уникнення невдачі, надають достатньо великого значення незалежності (2-ге місце), концентрації мислення (4-те місце), його точності (3-тє місце). Наявність головної мети в житті займає у них за важливістю 5-те місце, самоконтроль – 6-те місце, «золоте правило моралі» – 7-ме місце та ін.

Таблиця 2.2 – Ієрархія якостей за їх важливістю (ідеал) для досягнення успіху у студентів з різним рівнем мотивації

Характеристика якостей	Рівні мотивації			
	високий $n = 44$	середній $n = 40$	низький $n = 20$	мотивація уникнення невдач $n = 6$
Наявність головної мети у житті	1	1	1	5
Упевненість в собі чи сильне Я	2	2	2	1
Незалежність	5	4	3	2
Ініціатива і лідерство	3	5	4	8
Уява	11	7	7	10
Оптимізм	9	8	6	11
Самоконтроль	4	3	5	6
Звичка до економії	15	15	15	15
Точне мислення	6	6	8	3
Концентрація	7	10	10	4
Співпраця	12	9	9	9
Звичка робити більше того, за що тобі платять або чого від тебе очікують	16	16	14	16
Необхідність урахувати уроки невдач	8	12	11	12
Терплячість	10	11	13	14

Приваблива зовнішність	14	14	16	13
Застосування «золотого правила моралі»: чиніть з іншими людьми так, як ви б хотіли, щоб чинили з вами	13	13	12	7

Що стосується наявності якостей, необхідних для досягнення успіху, то у студентів з високою і середньою мотивацією досягнення, за їхньої самооцінкою, домінують такі якості, як наявність головної мети в житті, упевненість у собі, незалежність, ініціатива і лідерство, оптимізм, уява, самоконтроль. У студентів з мотивацією уникнення невдач ці якості виражені набагато слабше. Проте в них домінують такі якості, як уява, точне мислення, співпраця, «золоте правило моралі». Цікаво відзначити, що упевненість в собі у студентів з орієнтацією на невдачу займає 13-те місце, а наявність головної мети – 12-те місце. Отже, самооцінка студентів значною мірою пов'язана з мотивацією досягнення успіху і результатами їх діяльності (табл. 2.3).

Таблиця 2.3 – Ієрархія якостей у студентів з різним рівнем мотивації (за самооцінкою)

Характеристика якостей	Рівні мотивації			
	високий <i>n</i> = 44	середній <i>n</i> = 40	низький <i>n</i> = 20	уникнення невдач <i>n</i> = 6
Наявність головної мети у житті	1	1	2	12
Упевненість в собі чи сильне <i>Я</i>	2	3	3	13
Незалежність	3	2	1	10
Ініціатива і лідерство	4	6	10	7
Уява	6	4	4	8
Оптимізм	5	7	5	6
Самоконтроль	7	5	9	5
Звичка до економії	10	13	12	14
Точне мислення	9	8	8	1
Концентрація	8	10	13	4

Співпраця	15	12	6	2
Звичка робити більше того, за що тобі платять або чого від тебе очікують	16	16	16	15
Необхідність урахувати уроки невдач	12	9	7	9
Терплячість	14	11	11	11
Приваблива зовнішність	13	15	15	16
Застосування «золотого правила моралі»: чиніть з іншими так, як ви б хотіли, щоб чинили з вами	11	14	14	3

Отримані результати дозволили встановити, що студенти ще недостатньо реалізували свій потенціал і мають у своєму розпорядженні великі резерви підвищення своєї активності. Необхідна активізація потенціалу студентів, що потребує створення сприятливих педагогічних умов для формування їх спрямованості на досягнення успіху в професійній діяльності.

Для вирішення цієї проблеми було розроблено поетапну технологію формування спрямованості на успішну професійну діяльність, що ґрунтується на гуманістичних цінностях, які визначають розкриття можливостей студентів і активізацію їхнього потенціалу. У змістовно-технологічному плані ця діяльність включає сукупність програм, форм і методів навчальної діяльності, технологій їх реалізації, оволодіння психологічними навичками самовдосконалення (табл. 2.4.).

Таблиця 2.4 – Технологія процесу формування спрямованості студентів на успішну професійну діяльність

Етапи формування	Сфери особистості			Результат
	Етичне <i>Я</i>	Професійне <i>Я</i>	Соціальне <i>Я</i>	
Підготовчий	Інформування про стратегії життєвої ус-			Формування

етап	пішності та її складові. Формування інте- ресу до спеціальності, потреб зростання і надихаючих переконань. Актуалізація мо- тивації досягнення успіху			спрямованості на досягнення успіху
Самопізнання	Аналіз своїх переконань і ціннісних орієнтацій	Вивчення власних інтересів, здібнос- тей, якос- тей, умінь	Вивчення своєї комунікативної компетентності	Усвідомлення <i>Я</i> -концепції
Самооцінка	Співвідно- шення вла- сних цінні- сних орієн- тацій з нор- мами, що існують у суспільстві	Визначен- ня профе- сійних ін- тересів і можливос- тей їх реалізації	Вивчення особ- ливостей своєї поведінки під час спілкування з іншими людьми	Визначення ві- дповідності власних мож- ливостей рів- ню домагань
Самоконтроль	Управління своїми емо- ціями	Управлін- ня своїми думками	Управління сво- єю поведінкою	Оволодіння методами са- моконтролю і самовиховання
Самопрогра- мування на успіх	Віра в себе і свої можливості. Активізація загальноособистісного розви- тку			Високий рівень мотивації до- сягнення успі- ху
Самовдоско- налення	Формуван- ня і корек- ція цінніс- них орієн- тацій, коре- кція мора- льної пове- дінки	Освоєння професії; додаткова активіза- ція самос- тійної ро- боти	Розробка про- грами корекції і розвитку кому- нікативних умінь	Визначення адекватності, самооцінка ре- зультатів дія- льності; вне- сення коректив до планів
Цілеспрямована поведінка	Складання планів самовиховання і самов- досконалення			Оволодіння стратегією і

				тактикою досягнення результатів
Формування компетентності	Високий рівень духовної культури, професійної етики	Успішна пізнавальна і професійна діяльність	Високий рівень професійної компетентності	Самореалізація
Результат	Адаптація	Індивідуалізація	Інтеграція	Задоволеність результатом
	Спрямованість на успішну професійну діяльність			

У процесі професійного навчання виокремлюється завдання активізації прагнення до самопізнання. Усвідомлення своїх якостей, здібностей, можливостей розвитку сприяє змістовному наповненню навчальної діяльності і збагаченню смислових зв'язків. Через самопізнання студент починає орієнтуватися у навколишньому світі, розуміючи своє місце в ньому. Наявність і усвідомлення значущої цілі, ідеї, сенсу, тобто змістовного компонента професійної спрямованості – важлива умова професійного й особистісного розвитку студента.

Провідною концептуальною основою даного дослідження є особистісно орієнтований підхід в організації процесу професійної підготовки, що спрямований на розвиток особистості як умови успішності соціально-професійної адаптації і професійного становлення та розвитку, надання психологічної та педагогічної допомоги в цьому процесі. Такий підхід передбачає насичення життєдіяльності студентів ситуаціями успіху, свободи вибору, самостійного прийняття рішень, рефлексії своїх учинків. Для цього необхідний пошук способів самооцінки і самокорекції, самоаналізу і самовиховання, проектування своєї поведінки й особистісного розвитку.

Це стало завданням формувального експерименту, який проводили у природних умовах, не порушуючи логіки та ходу навчально-виховного процесу. У ході експерименту встановлювалися правомірність, дієвість та ефективність обґрунтованих педагогічних умов, що мають забезпечити формування спрямованості майбутнього інженера на успішну професійну діяльність.

2.2.2. Реалізація педагогічних умов формування у студентів спрямованості на успішну професійну діяльність

У процесі формувального експерименту ми дотримувалися таких положень:

- будь-яка педагогічна дія інтеграційного навчання має здійснюватися тільки через адекватну індивідуальну діяльність студента;
- організаційні форми і методи навчання повинні створювати сприятливе педагогічне середовище для формування спрямованості на успіх;
- будь-яка педагогічна дія має бути зрозумілою і прийнятою студентом, а навчальна діяльність усвідомлюватися ним як «своя»;
- навчальний процес має оцінюватися студентом як самопрограмування на успіх, а не нав'язування «чужих моделей».

Реалізація першої з визначених умов, тобто формування позитивної мотивації студентів вимагала забезпечення ціннісного ставлення студентів до обраної професії, набуття ними особистісного сенсу майбутньої інженерної діяльності, усвідомлення значущості спрямованості на професійний успіх.

Із цією метою викладачі під час читання курсу «Вступ до фаху» (1 курс) та спецкурсу «Самореалізація і шляхи самоактуалізації особистості» (2 курс) чітко формулювали цілі професійної підготовки, акцентували увагу на значущості професії інженера для прогресивного розвитку суспільства, визначали методи й засоби досягнення мети професійної підготовки, аналізували труднощі та способи їх подолання; навчали стратегії й тактики постановки цілей професійного самовиховання та їх досягнення, а також пояснювали важливість професійної рефлексії й самоконтролю.

Під час читання курсу «Вступ до фаху» намагалися сформувати у студентів реальні уявлення про майбутню професію і про способи оволодіння нею. При цьому викладачі сприяли створенню у них образу майбутньої професійної діяльності й аргументовано роз'яснювали значення тих або інших загальних дисциплін для конкретної практичної діяльності інженерів. Викладачі також прагнули, щоб навчальний матеріал і прийоми роботи з ним були достатньо різноманітними. Для викликання у студентів інтересу до змісту навчання і до самої навчальної діяльності викладачі надавали їм можливість проявляти розумову самостійність та ініціативність. Студентам пропонували такі питання і завдання, вирішення яких вимагає активної пошукової діяльності.

Студентів під час занять переконували, що їхній особистісно-професійний розвиток безпосередньо залежить від того сенсу і цінностей, які вони відшуковують у професійній діяльності. Для цього організовували проблемні бесіди, бесіди-роздуми, міні-дискусії («Я вважаю, що...», «Імідж сучасного інженера»,

«Що нового я можу привнести в свою професію», «Роздуми про себе в своїй професії» тощо).

Організація навчального процесу, спрямована на формування у студентів інтересу до спеціальності, відбивалась також і на їх задоволеності вибором майбутньої професії. Ймовірно, не у всіх студентів, які виявляють інтерес до спеціальності, він трансформувався у задоволення вибором майбутньої професії. Причиною цього можуть бути несприятливі для інженерної діяльності соціальні умови в нашому суспільстві, де робота інженера перестає добре оплачуватися.

Важливою умовою професійного й особистісного розвитку студента є наявність і усвідомлення значущої цілі, ідеї, смислу, тобто змістовного компонента професійної спрямованості. Тому особливу увагу під час забезпечення першої з визначених нами умов приділяли усвідомленню майбутніми інженерами цілей професійної діяльності. При цьому викладачі прагнули до того, щоб загальні цілі, суспільні норми, завдання стали індивідуальними цілями студентів, їх індивідуальною професійно-особистісною стратегією. З цією метою проводили таку роботу: чітко формулювали цілі діяльності (що зробити, що опрацювати, чого навчитися); прагнули, щоб студенти усвідомили значення діяльності; визначали засоби досягнення мети; аналізували труднощі досягнення мети і способи їх подолання; забезпечували самоконтроль. При цьому приділялась велика увага необхідності самопізнання і самовдосконалення студентів у процесі їх навчання.

Все це дозволило студентам усвідомити важливість і необхідність вирішення таких завдань:

- формування професійного інтересу як до самої діяльності, так і до процесу її освоєння;
- формування бачення перспектив роботи за фахом;
- постійне підвищення своєї професійної майстерності;
- уміння ставити перед собою цілі, оволодіння знаннями стратегії і тактики їх досягнення;
- підвищення значення спрямованості особистості на досягнення успіху в професійній діяльності.

Основним змістом психолого-педагогічної роботи, спрямованої на вирішення даного завдання, було використання ресурсів потенціалу студентів, їх особистісне зростання. Усвідомлення своїх якостей, здібностей, можливостей розвитку сприяє змістовному насиченню навчальної діяльності і збагаченню смислових

зв'язків. У процесі експерименту виокремлювали завдання активізації прагнення до самопізнання.

Недоліки психодіагностики майбутніх студентів, а також вплив різних інших несприятливих факторів на вибір професії компенсували створенням під час навчання у ВТНЗ ситуацій успіху як емоційного переживання задоволення пізнавальної потреби і формування самого інтересу до навчання, вихованням широких соціальних мотивів діяльності, розумінням її сенсу, усвідомленням важливості дисциплін, що вивчаються, для власної діяльності.

З огляду на це на формувальному етапі експерименту під час забезпечення всіх визначених умов особливу увагу приділяли створенню ситуацій успіху, надаючи студентам педагогічної підтримки. При цьому спиралися на досвід, накопичений у сучасній педагогічній теорії та практиці (А. А. Белкін, Т. І. Дейніченко, О. А. Черкашин та ін.). Це дало можливість організувати доцільну педагогічну підтримку різних видів (заміщення, заклик до наслідування, співпраця, ініціювання, випередження) на всіх етапах професійної підготовки в різних формах (індивідуальній, фронтальній і груповій) різноманітного характеру (превентивний, оперативний, безпосередній, опосередкований). Одним із варіантів реалізації педагогічної підтримки стала низка педагогічних заходів, покликаних адаптувати навчальний процес до можливостей і потреб кожного студента.

Для цього під час читання курсу «Історія науки і техніки», де мова йде про науково-технічний прогрес і людей, які реалізували себе, увагу студентів акцентували на необхідності розвитку свого потенціалу для досягнення професійного успіху. Студентам надавали додаткову інформацію про способи і методи його досягнення. Для цього було розроблено спецкурс «Психологія досягнення успіху» і його методичний супровід (30 годин аудиторного часу). Студентам пропонували також спецкурси «Управління розвитком соціально-економічних систем» та «Етика ділових стосунків».

Під час читання спецкурсу «Психологія досягнення успіху» викладачі постійно прагнули до актуалізації мотивів досягнення: підтримували прагнення досягти високих результатів у діяльності, створюючи ситуації успіху, використовували ситуаційні і рольові ігри, проектування і самопроектування. При тому можна виділити шість послідовних етапів актуалізації і засвоєння мотиву досягнення успіху:

- 1) привертання уваги до змісту курсу;
- 2) отримання студентами в ході різноманітних ігор і під час виконання спеціальних вправ досвіду мислення, поведінки, емоційного реагування, характерного для високо мотивованих індивідів;

3) засвоєння студентами спеціальних понять, які означають різні компоненти мотиву досягнення;

4) співставлення даного мотиву кожним студентом зі своїм ідеалом, зі своїми основними духовними цінностями і особисте ухвалення мотиву;

5) практичне використання студентами набутих знань у реальних життєвих ситуаціях;

6) самостійна поведінка студентів відповідно до засвоєного мотиву.

Важливе місце на заняттях приділялося проведенню тренінгів (тренінг міжособистісного спілкування, тренінг мотивації досягнення успіху, імідж-тренінг), під час яких орієнтували студентів на формування умінь і навичок, особистісного досвіду при здійсненні професійної діяльності, а також на корекцію й розвиток мотиваційних, поведінкових установок. Завдання тренінгів полягало у формуванні позитивної оцінки свого *Я*, уяви, упевненості в собі, управління своїми думками й відчуттями. Особливо викладачі звертали увагу на позитивність спілкування зі студентами, а також на оптимістичність навчання, зміцнення віри в себе, свої можливості, що створювало довірливу атмосферу, підвищувало активність учасників. Під час експерименту викладачі постійно прагнули актуалізувати у студентів мотиви досягнення: підтримували прагнення досягти високих результатів у діяльності, створюючи ситуації успіху, виставляючи авансовані оцінки, добираючи індивідуальні завдання тощо.

Завдання тренінгів полягало у формуванні позитивної оцінки свого *Я*, корекції поведінки через зворотний зв'язок, формуванні позитивного мислення, уяви, упевненості в собі, управління своїми думками і відчуттями. Орієнтовна тематика тренінгових вправ і завдань: «Успіхи в минулому», «Емоційне насичення», «Нове ім'я», «Схвалення», «Уникнення невдачі», «Сформууй позитивний *Я*-образ» тощо. Під час проведення тренінгів важливими є настрій, особлива довірлива атмосфера, активність учасників. Тренінг сприяв пізнанню таких проявлень власного *Я*:

- свого професійного *Я* через співвідношення з іншими учасниками, що дає можливість зіставити себе з іншими;
- себе через сприйняття іншими, що дозволяє дізнатися думки оточення про себе і про враження, які відчувають люди, що вступають з нами у контакт;
- себе через спостереження власних внутрішніх станів, отримання досвіду їх розуміння;
- себе через результати власної діяльності (спосіб самооцінки, який допомагає розвитку особистості);

- себе через оцінку зовнішнього вигляду (учасники вчаться розуміти і приймати свій вигляд і завдяки цьому розвивати себе і свої можливості).

Проведення тренінгів передбачало такі етапи:

1. Випробовуванням пояснювали їх обумовлені орієнтацією на невдачу переживання і вчинки, а також використовували діагностичні методики.

2. Їм протиставлялася позиція індивідів, орієнтованих на успіх, причому особливо виділялися відмінності в каузальній атрибуції.

3. Випробовувані вивчали сценарії дій, орієнтовані на успіх індивідів, і закріплювали їх в ролевих іграх.

Методи формування спрямованості на успішну професійну діяльність зводилися до таких процедур: психолог або спеціально підготовлені педагоги пояснювали студентам, як розмірковує, говорить, діє людина з високорозвинутою мотивацією досягнення. Вони намагались впливати на всі три детермінанти: через вивчення бажаних взірців поведінки, схвалення і знаки поваги, навчання на прикладі ведучого програми, а також за допомогою самоспостереження, складання протоколу і вербалізації всіх релевантних мотиву досягнення поведінкових і когнітивних елементів. Сьогодні розроблені також різноманітні навчальні посібники проведення тренінгу мотивації досягнення (навчальні фільми, спеціальні ігри, буклети з тематичними розповідями тощо).

Основна проблема, пов'язана з проведенням тренінгу, полягала в тому, що він вимагає готовності ситуативного реагування, оскільки неможливо заздалегідь повністю передбачити його перебіг. При цьому викладач визначає правила роботи і стежить за їх виконанням. У нашій методиці ми використовували правила, сформульовані А. Прутченковим [163, 164]:

- довірливий і щирий стиль спілкування за рахунок конфіденційності всього, що відбувається у групі;
- спілкування за принципом «тут і зараз»;
- персоніфікація висловів;
- неприпустимість безпосередніх оцінок людини;
- пошана у ставленні до співрозмовника, визначення сильних сторін особистості кожного учасника;
- активна участь у тому, що відбувається, встановлення як можна більшої кількості контактів з іншими учасниками.

Виходячи з того, що спрямованість студента на успішну професійну діяльність визначається його прагненням і життєвою необхідністю підвищити рівень мотивації – від мотиву уникнення невдач і низького рівня мотивації досягнення успіху до середнього і високого рівня, від негативного і нейтрального до пози-

тивного, відповідального, дійового, – під час реалізації першої з визначених нами умов широко впроваджували *тренінги мотивації досягнення успіху*, на яких застосовували:

- рольові ігри (моделювання ситуацій успіху, в яких один учасник гри заохочує інших до певної діяльності, переконує їх у чомусь, схвалює і підкріплює їхні дії);
- групові дискусії («Як досягти успіху», «Як ставити цілі», «Як керувати своєю мотивацією»);
- виконання тренінгових вправ із подальшим обговоренням та аналізом результатів.

Також пропонували студентам написання творів відповідної професійно орієнтованої тематики («Моя мрія і шляхи її досягнення», «Що необхідно для досягнення успіху і що я роблю для цього», «Моя майбутня кар'єра» тощо). Передбачається, що використання студентами в ході написання творів відповідних знань, отриманих під час лекцій, і наукових категорій інтенсифікує розвиток відповідних мотиваційних утворень (зокрема, потреби досягнення і мотивації навчання).

Велику роль викладачі приділяли створенню на заняттях проблемних ситуацій, зіткненню студентів із трудностю, яку вони не можуть подолати за допомогою тих знань, якими вони володіють. У таких ситуаціях вони переконувались у необхідності отримання нових знань або застосування старих у новій ситуації, що є важливою передумовою виникнення інтересу до знань. Відомо, що цікава тільки та робота, яка вимагає постійної напруги. Легкий матеріал, що не потребує розумової напруги, не викликає інтересу. При цьому враховували, що трудність навчального матеріалу і завдання приводить до підвищення інтересу тільки тоді, коли вона посильна, переборна, інакше інтерес швидко зникає. Для виникнення інтересу до навчального матеріалу необхідно також його емоційне забарвлення, педагогічна майстерність викладача.

Для формування позитивної мотивації до професійної діяльності студентів ВТНЗ впровадили форми роботи, що передбачають безпосереднє ознайомлення з реальним виробництвом, особливостями професійної діяльності сучасного інженера (екскурсії на завод «Турбоатом», імені Малишева, Харківський турбінний завод; бесіди «Історія нашого ВНЗ», «Мій ВНЗ – найкращий»; зустрічі з випускниками, які досягли успіхів у професії). Усе це сприяло усвідомленню студентами, що брали участь в експерименті, значущості професійного успіху, чіткого визначення своїх інтересів, потреб, цінностей, формуванню у майбутніх

інженерів позитивної мотивації професійного становлення, у тому числі мотивації досягнення.

Іншою важливою педагогічною умовою формування спрямованості на успішну професійну діяльність є широке запровадження елементів контекстного навчання, спрямованого на оволодіння знаннями, вироблення професійних умінь, набуття професійного досвіду та професійно-особистісних якостей як основи успішної трансформації навчальної діяльності студентів у професійну діяльність спеціаліста.

Для її забезпечення було вжито низку заходів у межах викладання загальних, психолого-педагогічних і фахових дисциплін, зокрема під час розгляду таких тем: «Психологія досягнення успіху», «Конфлікти та їх розв'язання в колективі», «Етика ділового спілкування», «Роль особистісних якостей інженера в його професійній діяльності», «Психологія розвитку конкурентоспроможного спеціаліста», «Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього інженера», «Професійне самовиховання» «Менеджмент сучасного виробництва», «Керівництво та лідерство», «Мотивація персоналу як фактор підвищення працездатності» (курс «Основи менеджменту»), «Формування стратегії інноваційного розвитку підприємства», «Інтегральна оцінка ефективності діяльності виробничого підприємства» (курс «Економіка підприємства») тощо.

Реалізацію зазначеної умови здійснювали на трьох рівнях професійної підготовки: *на рівні навчальної діяльності; на рівні квазіпрофесійної діяльності; на рівні навчально-професійної діяльності.*

Формування спрямованості студентів на досягнення успіху в професійній діяльності вимагало пошуку найбільш ефективних форм навчальних занять. В експериментальній роботі провідними були різні форми і методи навчання:

- лекції-бесіди, які забезпечували безпосередній контакт з аудиторією, дозволяли привернути увагу студентів до найважливіших питань теми;
- лекції-дискусії, що дозволяли активізувати пізнавальну діяльність студентів, надавали можливість змінити негативні і хибні установки окремих студентів. Дискусія – це метод навчання, заснований на обміні поглядами з певної проблеми. Вона сприяє більш глибокому розумінню проблеми, умінню захищати свою позицію, враховувати думки інших. М. Кларін називає дискусію однією з найважливіших форм освітньої діяльності, що стимулює ініціативність студентів, розвиток рефлексивного мислення [80, с. 58];
- лекції із застосуванням елементів «мозкового штурму», під час яких відбувалось колективне обговорення проблемної ситуації, створеної лектором;
- лекції з розглядом ситуацій успіху у навчальній та професійній діяльності.

Під час лекцій застосовувалися такі прийоми, як створення асоціацій, парадоксу, суперечностей, елементів несподіванки, цікавості. Використання активних форм викладу лекційного матеріалу спрямовувалось не тільки на збільшення кількості знань, умінь, але і на формування нового якісного стану професійної компетентності майбутнього фахівця, його інтелектуальної та емоційної культури і культури саморозвитку.

Результати дослідження методів навчання як способів активізації діяльності викладача і студентів у процесі навчання переконливо свідчать, що окремою групою виступають дидактичні ігри, які спонукають студентів реалізовувати продуктивну активність. Гра як інтерактивний дидактичний метод має ряд переваг: вона відрізняється жвавістю, наочністю, активізує слухачів, дозволяє більш раціонально використовувати час занять. Імітуючи умови, зміст, відносини професійної діяльності, ігри формують не тільки знання, уміння і навички, професійно важливі якості, але і розкривають соціально-психологічні аспекти діяльності. Ігрові ситуації сприяють міжособистісному спілкуванню, оскільки дозволяють студентам апробувати різні моделі поведінки, спостерігати за поведінкою інших, шукати оптимальних стратегій спілкування.

В експериментальній роботі широко впроваджували ділові ігри. Для майбутніх інженерів така гра має важливе значення для поглиблення розуміння соціального змісту професійної діяльності, моделювання систем відносин, характерних для певного виду практики. Сьогодні ділові ігри набули поширення у зв'язку із вдосконаленням управління, прийняттям планових і виробничих рішень, підготовкою і підвищенням кваліфікації кадрів. Навчальні ділові ігри дають змогу залучати до навчання предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності.

При виборі комплексу вправ, ігор, психотехнік спиралися на такі критерії:

- відповідність вправ основній меті заняття;
- послідовність переходу від простих до більш складних вправ;
- необхідність зміни ритму роботи, чергування теорії і практики;
- отримання учасниками задоволення від занять;
- можливість кожного з учасників брати участь у виконанні вправ та обговоренні їх результатів.

Серед ефективних форм роботи можна назвати й імідж-діагностику, суть якої полягала в тому, щоб охарактеризувати якості тієї або іншої особистості. На перших етапах студенти розглядали фотографії незнайомих людей, а потім ділилися своїми враженнями і намагалися визначити сферу діяльності зображеної людини, її характер, успішність тощо. Далі, проводили аналіз «сигналів», які

посилають інформацію про людину, і робили висновок про необхідність використання подібних прикладів. Наприкінці занять відбувався обмін думками, що дозволяв отримати інформацію про відповідність реального образу своїм уявленням.

Використання у педагогічній практиці імпровізації як інструменту навчання знаменує собою принципово значущий інтерактивний підхід до навчально-виховного процесу, що додає йому привабливості і сприяє створенню ситуацій успіху. Цей метод розвиває студентів, допомагає їм уявити себе успішними людьми, краще орієнтуватися в різних ситуаціях на практиці і в житті. Імпровізація спрямована на зміцнення самопізнання, підвищення самооцінки і самоконтролю, побудову перспективних планів свого професійного й особистісного розвитку.

Під час забезпечення другої умови нами було впроваджено ділові ігри за темами «Проведення ділових нарад», «Ведення ділових перемовин» з використанням імітаційних комп'ютерних програм; створення, аналіз, розв'язання, моделювання та програвання різноманітних імітаційних ситуацій професійного характеру («Прийняття управлінського рішення», «Стратегія усунення конфліктів»), що давали можливість наблизити навчальний процес до умов професійної діяльності, пережити відчуття задоволення від досягнення успіху при вирішенні завдань професійного характеру; ділова гра «Лідер», спрямована на розвиток професійно вагомих якостей конкурентоспроможного майбутнього інженера.

Важливе місце на заняттях відводилося впровадженню тренінгів професійної спрямованості, які орієнтували студентів на розвиток професійної компетентності і формували готовність до виконання професійних дій. Формуючи психологічну і професійну готовність, такі тренінги дозволяли трансформувати вміння з квазіпрофесійного на професійний рівень. Адже метою тренінгів, застосовуваних у нашій роботі, було формування вмінь і навичок, особистісного досвіду при здійсненні професійної діяльності, а також корекція, формування і розвиток мотиваційних, поведінкових установок.

Вибір тих або інших технологій формування спрямованості на професійний успіх був обумовлений необхідністю виконання таких функцій у навчальному процесі: адаптивної, компенсаторної, стимулюючої, розвиваючої, такої, що модернізує структуру знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій студентів. Регулярне та комплексне їх застосування дозволило зробити навчальний процес творчим, спрямованим на всебічну підготовку студентів, розвиток у них самостійного і відповідального підходу до вирішення поставлених перед ними за-

вдань. Упровадження у навчальний процес подібних методик сприяло формуванню спрямованості студентів на успіх, їхньому самовираженню і самореалізації, спонукаючи до постійного самовдосконалення, коригування освітніх маршрутів.

На рівні навчально-професійної діяльності студентів було запроваджено такі заходи: постановка цільових завдань на проходження виробничих практик (аналіз організації та оцінювання стилю діяльності суб'єктів виробництва, самооцінка свого стилю діяльності як майбутнього інженера – менеджера машинобудівного виробництва тощо); організація науково-дослідницької діяльності (активне залучення майбутніх інженерів до написання рефератів, до виконання держбюджетних науково-дослідних робіт профільних кафедр; підготовка виступів на науково-практичних конференціях).

Упровадження у процес професійної підготовки елементів контекстного навчання значною мірою залежало від рівня професійної компетентності викладачів. Щоб ефективно вирішувати завдання, пов'язані з формуванням у майбутніх інженерів спрямованості на успішну професійну діяльність, викладач повинен володіти глибокими базовими науковими знаннями, ерудицією, педагогічною майстерністю і тактом, високою мірою особистої відповідальності, здатністю розбудити приховані можливості людини.

Забезпечення ефективності розробки та успішного застосування педагогічних технологій потребує вдосконалення всієї системи психолого-педагогічної підготовки науково-педагогічного складу вищої школи, його глибокого знайомства з теорією навчального процесу і його закономірностями, з принципами дидактики педагогічного спілкування. Для цього необхідне підвищення кваліфікації викладачів.

Так, у НТУ «ХП» протягом тривалого часу у межах чітко налагодженої системи викладачі мають можливість підвищувати кваліфікацію у 17 постійно діючих семінарах, тематика яких охоплює найбільш актуальні проблеми сучасної педагогіки взагалі та інженерної освіти зокрема. Крім семінарів, у НТУ «ХП» проводиться досить велика і різноманітна робота у рамках впровадження новітніх педагогічних технологій. Викладачі розробили, підготували і впровадили у навчальний процес ряд оригінальних авторських спецкурсів, серед яких можна назвати такі:

- Основи управління соціальними системами;
- Філософія управління;
- Психологія управління;
- Управлінська культура керівника;

- Психолого-педагогічні основи управлінської діяльності інженера;
- Сучасні управлінські технології;
- Управління розвитком соціально-економічних систем;
- Психологія життєвого успіху;
- Організаційна поведінка.

Викладач, ефективно реалізуючи свої професійні якості, створюючи умови для розвитку студентів, підвищує свій соціальний статус, самостверджується як особистість і професіонал, отримує стимул для розвитку власних пізнавальних і професійних можливостей. Під час експерименту приділяли увагу розвитку у викладачів таких якостей, як психологічна проникливість, вміння розпізнавати внутрішній стан студентів за зовнішніми ознаками, поведінкові реакції, вміння аналізувати педагогічні ситуації. Ці якості у взаємодії з індивідуально-психологічними особливостями опосередковують необхідність успіху у педагогічній діяльності і визначають надання допомоги студентам через створення ситуацій успіху. Утворені при цьому ситуації успіху сприяють високій активності всіх суб'єктів педагогічного процесу, яка зумовлюється наявністю загальної мети і загальної мотивації; розподілом дій між суб'єктами за їхніми індивідуальними можливостями, досвідом, здібностями.

Викладач, який навчає бути успішним, сам повинен бути таким і презентувати це у своїй зовнішності й поведінці. Студентові необхідно бачити приклад для наслідування. Усе, про що говорить викладач, більшою чи меншою мірою повинно бути втілено в ньому самому, оскільки він надає упевненості іншій в людині не лише завдяки своєму внутрішньому світу і професійній компетентності, але й внутрішній і зовнішній гармонійності.

Необхідною умовою успішної роботи викладача є його тактовність, здатність відчувати людину, вміння привернути до себе увагу, знайти належний підхід до студента. Викладачеві необхідно володіти такими якостями:

- уміти привертати до себе увагу, актуалізуючи інтерес до предмета;
- запропонувати студентам звільнитися від набутих знань, поглянути на знайоме творчо, по-новому;
- забезпечити особистісний підхід у подачі матеріалу крізь призму свого сприйняття життєвого досвіду;
- активно використовувати ілюстративний матеріал, роз'яснюючи його сенс;
- розділити будь-яке складне явище на складові, розглянувши його з максимально різних точок зору, щоб досягти розуміння студентом запропонованого матеріалу.

Отже, формування спрямованості студентів на успішну професійну діяльність за умов контекстного навчання з урахуванням особистісно орієнтованого підходу передбачало спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток і саморозвиток професійно-особистісних якостей майбутнього фахівця, наявність високопрофесійного складу викладацьких кадрів і їх організаційний взаємозв'язок із студентами, впровадження ефективних форм, методів, технологій, видів навчання. Результати експеримента забезпечували такі важливі елементи педагогічного процесу:

1. Потребнісно-мотиваційний збіг спрямованості на успіх у системі «педагог – студент». Це психолого-педагогічне явище породжує синхронізацію й інтеграцію зусиль при вирішенні поставлених перед ними завдань. Швидкість досягнення і рівень психолого-педагогічного збігу знаходяться залежно від ступеня прагнення до успіху з обох сторін системи «педагог-студент».

2. Проведення педагогічної діагностики, орієнтованої на виявлення усвідомлення особистісного і професійного розвитку студентів, наявності у них мотивації досягнення успіху. При цьому велика увага приділялася аксіологічним, компетентнісним, поведінковим, рефлексивним, комунікативним складовим власного особистісного розвитку студентів, а також емоційно-вольовим якостям і станам студентів, які впливають на їх прагнення до успішної самореалізації в ході діяльності.

3. Оперативне використання форм, методів і прийомів роботи, адекватних складовим власного особистісного розвитку студентів, які б актуалізували потенційно існуючі позитивні якості особистості студента, необхідні для досягнення успіху.

4. Переживання стану успіху.

Реалізація третьої педагогічної умови, тобто залучення студентів до професійного самовиховання, спрямованого на самореалізацію особистості майбутнього спеціаліста вимагала складання студентами програми самовиховання, спрямованої на формування якостей особистості, необхідних для успіху в професійній діяльності, вивчення та використання методик самовдосконалення для здійснення цих змін у практичній діяльності.

Для забезпечення педагогічного керівництва самовиховної діяльності майбутніх фахівців у процесі експериментальної роботи студентам надавали таку педагогічну підтримку і допомогу у:

- здійсненні самодіагностики сформованості якостей, професійно значущих для досягнення успіху;

- проведенні самомоніторингу динаміки розвитку у студентів рівня різних складових власного особистісного потенціалу як характеристики формування їх спрямованості на успішну професійну діяльність;

- виявленні відповідності характеристик реального й ідеального образів «Я-професіонал». Формування позитивної Я-концепції та планування змін на основі ідеального образу.

Під час реалізації третьої умови спиралися значною мірою на теоретичні положення, пов'язані з Я-концепцією особистості, що вимагає їх стислого викладу. Високі вимоги до якостей особистості майбутнього фахівця обумовлюють необхідність посиленої уваги педагогів до формування професійно значущих якостей, створення у процесі навчання умов для розкриття і розвитку його професійного особистісного потенціалу. Для вирішення цього завдання важливим є усвідомлення образу самого себе або формування необхідних для успіху особливостей за допомогою усвідомлення Я-концепції.

Я-концепція студента розглядається як динамічна сукупність їх уявлень про себе, яка включає переконання, очікування, оцінки і тенденції поведінки. Це також властивий кожному з них набір установок, спрямованих на самого себе. На основі цієї інформації у нього формуються і уявлення про те, яким він хотів би бути і як він повинен для цього поводитися, і властиві кожному студентові установки. Вони можуть змінюватися у процесі розвитку і саморозвитку. Цікавим видається, як цей процес відбувається у студентів під час навчання у ВТНЗ. Цей період у житті людини є найбільш сприятливим не тільки для отримання професійних знань і умінь, але і для набуття навичок самопрограмування на успіх і самовдосконалення, які сприяють самовихованню і повному розкриттю потенціалу особистості.

В основі розвитку професійної самосвідомості студентів і їх спрямованості на успішну професійну діяльність знаходиться процес створення ідеального образу Я-професіонал і формування реалістичних позитивних уявлень про себе, що найбільш відповідають цьому ідеальному образу. Образ Я є внутрішнім механізмом, який створюється рефлексією на основі дії навколишнього середовища. Вже на початковій стадії його формування навколо нього групуються оцінні й афектні установки, додаючи йому якість «доброго» чи «поганого». Їх інтерпретація здійснюється під впливом культури, інших людей, а також самого Я.

Отже, усвідомлення Я-концепції формується під впливом внутрішнього світу і різних зовнішніх впливів, яких зазнає індивід. Особливо важливими є для нього контакти з іншими значущими людьми, які, по суті, і визначають уявлення індивіда про нього. На перших етапах практично будь-які соціальні контакти

мають на нього формуючий вплив. Проте з моменту свого зародження *Я*-концепція сама стає активним початком, важливим чинником в інтерпретації досвіду.

У процесі експериментальної роботи при оцінці свого реального психологічного портрета багато студентів дали позитивну оцінку більшості якостей, що їм властиві. Деякі з них відзначали, що при цьому їм доводилося вперше замислитися про себе. Цікавим для них було питання про те, якими бачать їх інші люди: однокурсники, друзі, родичі, члени сім'ї. Кваліфікована участь у цьому процесі педагогів і створення відповідних педагогічних умов для формування позитивного образу *Я* дозволяє цілеспрямовано впливати на уявлення студента про самого себе, а також на розвиток його потенціалу.

Я-концепція містить у собі цілий ряд показників, що дали змогу характеризувати такі складові особистісного потенціалу студентів:

а) аксіологічна (інтерес до спеціальності, самооцінка потреб, цінностей і переконань, характеристика ставлення до успіху);

б) компетентнісна (усвідомлення необхідності підвищення своєї кваліфікації і прояв готовності до саморозвитку і самовдосконалення, а також успішність як характеристика професійної компетентності);

в) особистісна (самооцінка якостей, необхідних для досягнення успіху, і їх наявності);

г) поведінкова (постановка цілей, знання стратегії і тактики їх досягнення, самооцінка власних зусиль і можливостей, спрямованих на досягнення бажаного результату);

г) рефлексія (використання самоконтролю, самопідкріплення і самокерованої поведінки);

д) комунікативна (уміння говорити, слухати, спілкуватися з людьми; знання невербальних сигналів і т. п.);

е) емоційно-вольова (наявність сили волі, задоволеність вибором майбутньої професії та результатами діяльності).

Із метою реалізації *третьої умови* студентам було прочитано спецкурс «Теоретико-методичні основи самовиховання особистості» (12 годин), а також майбутнім інженерам пропонували брати участь у тренінгових заняттях під час кураторських годин. На заняттях вони ознайомлювалися з теоретичними основами самовиховання: перевагами та недоліками самовиховної діяльності, її методами (самоінформування, самоаналіз, самоінструктування, самоспостереження, самонаказування, самозвіт).

На тренінгових заняттях студенти оволодівали методичними прийомами самовиховання (складання плану виховання в собі якостей менеджера, інструктування з метою самовиховання впевненості тощо), що є універсальними та впроваджуються в ході формування всіх професійних якостей. Вони є вагомими для успішної професійної діяльності, а також для досягнення життєвого успіху. Особливу увагу приділяли звітуванню студентів про результати самовиховання у процесі заповнення «Щоденників професійного вдосконалення», публічного презентування результатів, що позитивно вплинуло на формування їхньої адекватної самооцінки.

Важливою передумовою професійного самовиховання є професійна самосвідомість, націлена на розвиток готовності до майбутньої діяльності. Так, усвідомлення свого образу *Я* дозволяє здійснити самооцінку окремих складових власного особистісного розвитку студентів і їх діагностику. У зв'язку з цим усвідомлення позитивної *Я*-концепції може бути широко використаною під час навчання у ВТНЗ для самовиховання і самовдосконалення. Потреба в такій роботі виникає у студентів, коли вони досягли певного рівня свідомості і самопізнання, виробили здатність до самоаналізу і самооцінки, усвідомлюють необхідність відповідності особистісних якостей поставленим перед собою цілям та її досягненню. Створення сильного позитивного внутрішнього образу думок стосовно конкретної сфери діяльності і бажання самовдосконалення в ній є однією із педагогічних умов формування спрямованості студентів на успішну професійну діяльність.

В основі саморозвитку лежить принцип випереджаючого віддзеркалення у свідомості людини тих дій і вчинків, які вона збирається зробити, визначення тих рис і якостей, яких вона прагне набути. Якщо подібна «уявна програма» формується у процесі навчання, вона спонукає особистість до практичних дій, створює стимули для прояву вольових зусиль з її реалізації. От чому, коли у студента з'являється потреба у зміні тих або інших якостей у своєму характері або поведінці, важливо поставити чітку мету й обґрунтувати необхідність її досягнення, іноді навіть корисно визначити терміни.

У цілому, у студентів, за результатами пілотажного дослідження, помітна невідповідність оцінки якостей за важливістю і за їх наявністю за цілим рядом показників. В окремих студентів така невідповідність зустрічається частіше, включаючи наявність головної мети в житті й впевненості в собі. Це дає підставу говорити про те, що студентам слід працювати над тими якостями, що вони визнали важливими для досягнення успіху, а насправді які проявлені слабо або їх недооцінювали.

Тому образ власного *Я* може стати ключем до особистості студента і його поведінки. Цей образ визначає і межі його можливостей – те, що він у змозі або не у змозі зробити. Розширюючи межі образу, студент розширює горизонти своїх можливостей. При цьому треба пам'ятати, що всі наші дії, відчуття, вчинки (навіть здібності) завжди узгоджуються з образом власного *Я* і що уявлення про себе самого цілком можна змінити.

У результаті посилюється координація *Я*, що означає його особистісне зростання. Наш успіх практично багато в чому залежить від того, наскільки позитивним є наше ставлення до життя. При тому важливо вірити не тільки в себе, але і в успіх своєї справи. Для цього, насамперед, слід навчитися розуміти самих себе, свої можливості та обмеження, навчитися виявляти свої здібності і таланти й активно розвивати їх. Тобто на певному етапі розвитку студентів *Я*-концепція відіграє важливу формувальну роль у професійному самовихованні студента.

Педагогічні механізми дії *Я*-концепції на стимулювання студентів до самовиховання полягають у тому, що вони порушують у них переживання внутрішніх суперечностей між досягнутим і необхідним рівнем особистісного розвитку і викликають потребу у самовдосконаленні. Багато вчених вважають, що можливі *Я* – це лише стартова точка для перетворення. У результаті виявлених невідповідностей студенти намічали програму розвитку якостей, необхідних для досягнення успіху. Багато студентів виявили готовність самостійно шукати необхідну літературу і відповідні методики для роботи над собою. Під час формувального експерименту знайомство з практичними технологіями психічного самовдосконалення і методами оволодіння ними було включено до навчального процесу.

Викладачі звертали спеціальну увагу на позитивність спілкування із студентами, що допомагало їм у самореалізації, а також впливало на оптимістичність навчання, зміцнення віри в себе, свої можливості. Студент сам актуалізував свої «больові точки», а викладач допомагав визначити їх як предмет для змін і мотивував до роботи над собою. Результатом такої роботи ставала індивідуальна для кожного студента програма самовиховання. Зазначимо, педагоги і психологи надавали майбутнім інженерам у цій справі допомогу і педагогічну підтримку. Відповідно до того, як студенти набували досвіду самовиховання, програми ускладнювалися, удосконалювалися і ставали більш довготривалими.

Важливу роль у досягненні успіху відіграють упевненість у собі, а також особиста самоповага або розуміння сили *Я*. До експерименту студенти оцінили в цілому цей чинник як найбільш значущий та за важливістю за наявності його у

них. Проте пізніше вони зрозуміли значущість наявності головної мети в житті і що для її досягнення необхідна велика робота із самовиховання і самовдосконалення. І лише тоді можна виховати упевненість у собі і розуміння сили свого *Я*. Коли говорять про сильне *Я*, мають на увазі здатність людини до самоорганізації і самореалізації, її соціальний потенціал.

Упевненість у собі – це властивість, яка не дається людині від народження. Великий вплив на її формування мають життєві враження, особливо дитячі. Певну роль відіграє і виховання, особливо якщо воно не пригнічує природне прагнення людини до розвитку, формує амбіції і орієнтує на досягнення успіху. Люди, упевнені в собі, найчастіше правильно оцінюють те, що їх оточує. Вони більш незалежні від зовнішніх обставин, а також від думок та очікувань інших людей. Упевненість у собі допомагає подолати перешкоди, які зустрічатимуться на шляху до успіху.

З огляду на це, значну увагу під час реалізації третьої умови приділяли методу *самонавіювання*, який ефективно впливає на формування впевненості майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки. Для цього студентам пропонували засвоїти «формулу впевненості» як самопрограмувальний чинник:

1. Я знаю, що володію здібностями для досягнення своєї мети, і тому вимагаю від себе наполегливих і постійних дій, спрямованих на її досягнення.

2. Я усвідомлюю, що мої домінуючі думки відбиваються в діях і поступово стають фізичною реальністю. Тому я щодня думатиму про те, яким хочу стати, і потім трансформую цей образ у реальність шляхом постійного практичного застосування.

3. Я знаю, що відповідно до принципу самонавіювання будь-яке бажання поступово почне шукати і знаходити дієві засоби для свого здійснення.

4. Я чітко сформулював і записав певну мету в житті на найближчі 5 років. Я визначив ціну за свої зусилля після її досягнення і маю намір неодмінно її отримати.

5. Я цілком усвідомлюю, що багатство і становище не протримаються тривалий час, якщо не ґрунтуються на правді і справедливості, тому я не братиму участь у справах, що вимагають аморальних вчинків і здатних завдати шкоди іншим людям.

Встановлено, що люди з високим рівнем самоповаги приписують собі більше позитивних рис. У безлічі досліджень було продемонстровано, що такі випробовувані володіють якостями, пов'язаними з успіхом, а також краще справляються із змінами і стресом. За результатами нашого дослідження, для них характерна незалежність, ініціатива і лідерство, ентузіазм, співпраця з іншими лю-

дми. На впевненість у собі сприятливо впливає створення ситуацій успіху під час навчального процесу. Також у процесі дослідження дійшли висновку, що чим вище самоповага, тим очевидніше схильність позитивно реагувати на нові завдання.

Також у процесі самовиховання студентів значну увагу приділяли вмінню здійснювати самоконтроль, що, як уже зазначалося, органічно пов'язаний із цілим рядом рис вдачі. Наприклад, за такими рисами особистості, як безладність, недбалість, необачність, панікерство, розпущеність тощо, можна побачити дефіцит самоконтролю. Якщо ж ми характеризуємо людину як розсудливу, охайну, витриману, надійну, цілеспрямовану, то тут за кожною її рисою є наочним уміння контролювати свої дії і вчинки. Самоконтроль, що спирається на знання етичних, естетичних і правових норм, вироблених людством, не виникає раптово, а є результатом виховання, самовиховання особистості, а отже, і завданням системи освіти. Виходить, самоконтроль є важливим засобом розумового й етичного самовдосконалення студентів.

Тому студентів наполегливо навчали планувати і контролювати свої дії і співвідносити їх із потрібними. Самоконтроль у межах педагогічного процесу як спосіб рефлексії включає самопереконавання або самонавіювання, самосхвалення або самозаохочення, самоосудження або самопокарання, самонаказування або самопримушування. За змістом і наслідками вони можуть бути позитивними і негативними. Позитивне самопереконавання спрямоване на самовиховання, мобілізацію фізичних та інтелектуальних можливостей особистості. Негативне самопереконавання зумовлює небажані стани, паралізує активність тощо.

Властивість психіки відображати свої власні стани, відносини, переживання, управляти особистісними цінностями є, за твердженням психологів, рефлексією. Вона «повертає» свідомість людини до власного внутрішнього світу. Це допомагає не тільки усвідомити свої вчинки, відносини, цінності, але за необхідності їх перебудувати, знайти нові для цього підстави. Рефлексія – це не тільки саморозуміння, самопізнання. Вона включає такі процеси, як розуміння й оцінка іншого. Відрефлексувати щось – це означає «пережити», «пропустити через свій внутрішній світ», «оцінити».

Відомо, що світ рефлексій різноманітний, багатий та індивідуальний у кожної людини. Саме здатність до рефлексії дає можливість людині формувати образи і сенс життя, блокувати неефективні дії. Найважливішою особливістю рефлексій є їх здатність управляти власною активністю відповідно до особистісних цінностей і сенсу, формувати і переключатися на нові механізми у зв'язку з умовами, що змінилися, цілями, завданнями діяльності. Як показують результа-

ти дослідження складових рефлексії, такі показники словесного самопрограмування, як самопідбадьорення, самопримушування, самосхвалення, самозаохочення після експерименту студенти почали використовувати активніше, ніж до нього.

Велику роль при цьому відіграє самовладання. Це дуже важлива риса характеру, яка допомагає людині управляти самою собою, власною поведінкою, зберігати здатність до виконання діяльності за найнесприятливіших умов. Людина з розвиненим самовладанням уміє за будь-яких обставин підпорядкувати свої емоції голосу розуму, не дозволити їм порушити рівновагу. Основний зміст цієї властивості становить робота двох психологічних компонентів: самоконтролю і корекції. Для цього необхідний прояв сили волі, яка характеризує емоційно-вольову складову загальноособистісного розвитку.

У процесі експерименту стимулювали студентів до виховання в собі вольових якостей. Воля – це особлива форма активності особистості, особливий вид свідомої організації і саморегуляції діяльності. Специфіка волі полягає у свідомому подоланні людиною труднощів і перешкод на шляху до поставленої мети. У результаті вольового зусилля вдається загальмувати дію одних і підсилити дію інших мотивів. Вольова особистість не тільки свідомо ставить цілі і діє, але і мобілізує свої зусилля, щоб досягти результату. Воля пов'язана із самоконтролем особистості.

Повноцінна професійна підготовка припускає не тільки наявність у майбутніх фахівців певної системи професійних знань та умінь, але і певний рівень особистісного розвитку фахівця, що включає загальнолюдські і комунікативні якості. Це дозволяє особистості фахівця здійснювати оптимальну взаємодію з іншими людьми в умовах своєї професійної діяльності.

Як показали результати проведеного експерименту, багато складових власного особистісного розвитку студентів до експерименту і за результатами контрольної групи були помітно нижчими, ніж після нього. Формувальний експеримент сприяв підвищенню зацікавленості студентів у досягненні успіху, збільшенню їх потреби у саморозвитку, підвищенню компетентності, формуванню надихаючих переконань і віри в самих себе, підвищенню самооцінки і здатності самопрограмування на успіх, цілеспрямованій поведінці й активізації зусиль, спрямованих на досягнення бажаного результату. Очевидні такі позитивні зміни у психоемоційній сфері студентів: підвищується сила волі, самовладання, самоконтроль і відповідальність за свої дії; знижується рівень незадоволеності собою, що неодмінно сприяє підвищенню їх успішності при вирішенні пізнавальних і професійних завдань.

2.2.3. Аналіз результатів експериментальної роботи

Для оцінювання результатів реалізації умов формування спрямованості майбутніх інженерів на успішну професійну діяльність на контрольному етапі проводилася інтегральна обробка та аналіз отриманих у процесі експерименту даних на основі комплексу методів науково-педагогічного дослідження з урахуванням визначених критеріїв і показників.

В експериментальній і контрольній групах здані збиралися на початку та наприкінці експерименту. Також здійснювалися проміжні зрізи, що дало змогу отримати додаткову інформацію щодо успішності експериментальної роботи. Для співставлення динаміки досліджуваних критеріїв і показників використовували методи математичної статистики: аналізували зміну статистичних характеристик експериментальних і контрольних вибірок за певними критеріями значущості.

Основними завданнями контрольного етапу експериментальної роботи було визначено:

1) вивчення й пояснення шляхом порівняльного аналізу якісних і кількісних змін у формуванні спрямованості на успішну професійну діяльність у студентів експериментальної і контрольної груп, які отримано в процесі експериментального дослідження відповідно до виділених критеріїв;

2) на основі узагальнення отриманих результатів дослідження сформульовано загальні висновки проведеної дослідно-експериментальної роботи.

Згідно з визначеними критеріями спрямованості на успішну професійну діяльність, насамперед, проаналізували, які зміни відбулись у мотиваційно-ціннісній сфері майбутніх інженерів. Для цього спостерігали зміни, що відбулись у ціннісному ставленні до професійної діяльності, характері виявлення професійно-пізнавального інтересу, потреби, очікування і переконання, мотивації досягнення.

Формування спрямованості студентів на успішну професійну діяльність є неперервним процесом власного особистісного розвитку студентів. У процесі дослідження було вивчено динаміку окремих його складових в експериментальній групі у порівнянні з результатами контрольної групи і розраховано оцінку отриманих результатів. Так, вивчення динаміки формування досліджуваної якості за мотиваційно-ціннісним критерієм особистісного потенціалу студентів показало, що у процесі формування експерименту збільшився інтерес до спеціальності до 61,8 %, тоді як до експерименту він складав 45,4 %. За результатами контрольної групи, інтерес до спеціальності у студентів 5-го курсу залишився приблизно на тому ж рівні і складав 45,8 %.

Помітно збільшилась кількість студентів, які прагнуть до досягнення успіху, особливо помітно зростання тих, хто робить усе можливе для досягнення успіху. Останні складають половину тих, які брали участь у формувальному експерименті, хоча до експерименту їх було 29,1 %, а в контрольній групі їх число практично не змінилося і складає 30,8 %. І навпаки, число тих, хто відповів, що через ті або інші причини вони не роблять цього, складає 25,4 % до експерименту і всього лише 9,1 % – під час формувального експерименту, серед студентів п'ятого курсу контрольної групи він складає 19,1 %.

Важливу роль при цьому відіграє характер переконань, властивих студентам. Успішність студентів, що керуються надихаючими переконаннями, найвища. Багато хто з них на різних стадіях експерименту відзначив, що уміють ставити цілі й упевнені, що зможуть досягти бажаного і домогтися успіху в житті. Є підстави вважати, що оптимістичний погляд на власні можливості дуже корисний. Студенти, упевнені в здатності щось зробити, спробують здійснити це і, ймовірно, досягнуть бажаного результату.

Спрямованість студента на успішну професійну діяльність визначається його прагненням і життєвою необхідністю підвищити рівень мотивації – від мотиву уникнення невдач і низького рівня мотивації досягнення успіху до середнього і високого рівня, від негативного і нейтрального до позитивного, відповідального, дієвого.

Динаміка процесу формування мотивації досягнення вивчалася під час контрольного етапу експерименту за допомогою повторного тестування опитувальником МУН А. Реана. У результаті встановлені рівні мотивації досягнення успіху студентів в експериментальній і контрольній групах (рис. 2.1).

Отже, формувальний експеримент сприяв помітному підвищенню рівня мотивації досягнення успіху у студентів: удвічі збільшилась кількість студентів з високим рівнем і, відповідно, зменшилась кількість студентів із середньою, низькою мотивацією досягнення та кількість студентів з орієнтацією на уникнення невдач.

При цьому бажання досягти успіху в житті характерно для більшості студентів з високим (95 %) і середнім рівнем мотивації досягнення (85 %), з них половина студентів із середньою мотивацією досягнення і 68 % студентів з високим рівнем мотивації роблять все можливе для досягнення успіху. Серед студентів з низькою мотивацією досягнення прагнуть досягти успіху в житті 65 %, але робить все можливе тільки п'ята їх частина. У тих, для кого характерна мотивація уникнення невдач, ці показники помітно знижуються; також половина студен-

тів відповіли, що поки нічого не роблять для досягнення успіху або не думають про це.

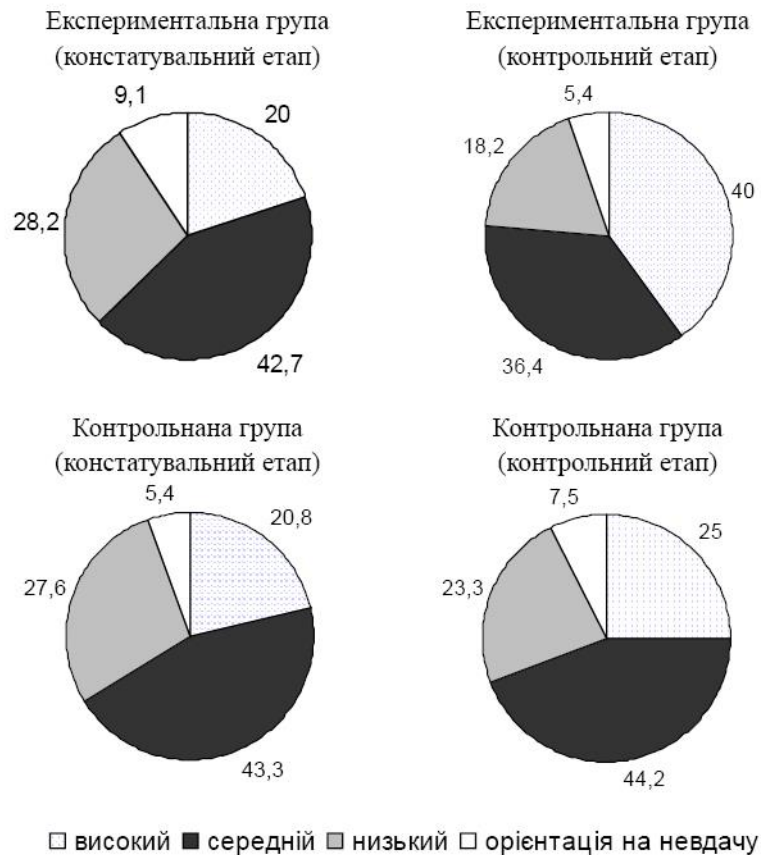


Рисунок 2.1 – Динаміка рівнів мотивації досягнення успіху в експериментальній і контрольній групах

При вивченні потреб було виділено п'ять їх категорій: матеріальні, у безпеці, соціальні, у визнанні і самовираженні, які проранжировано залежно від суми отриманих балів і побудовано за ієрархією відповідей. Результати дослідження дають підстави свідчити, що потреби студентів з високою і середньою мотивацією досягнення успіху відрізняються тільки тим, що у перших домінує потреба у самовираженні, потім іде потреба у визнанні, а у інших – навпаки. Решта видів потреб вибудовується у них за таким порядком: потреба у безпеці, матеріальні і соціальні (або міжособистісні) потреби. У студентів з низькою мотивацією досягнення успіху займають перше місце соціальні потреби, на другому місці знаходяться матеріальні. У студентів з мотивацією уникнення невдач домінує потреба у безпеці, а на другому місці знаходиться потреба у визнанні. Потреба ж у самовираженні знаходиться на останньому місці. У таблиці 2.5 наведено, як розподілилися потреби у студентів з різним рівнем мотивації.

Таблиця 2.5 – Ієрархія потреб студентів з різним рівнем мотивації досягнення

Потреби	Рівні мотивації			
	високий <i>n</i> = 44	середній <i>n</i> = 40	низький <i>n</i> = 20	уникнення нев- дач
1. Домогтися визнання і поваги	10	12	13	12
2. Мати теплі стосунки з людьми	13	10	12	6
3. Забезпечити собі майбутнє	5	4	3	9
4. Заробляти на життя	14	13	8	10
5. Мати добрих співбесідників	15	15	15	14
6.Зміцнити своє становище	8	8	7	8
7. Розвивати свої сили і здібності	3	5	5	7
8. Забезпечити собі матеріальний комфорт	2	1	1	1
9. Підвищувати рівень майстерності і компетентності	1	2	6	5
10. Уникати неприємностей	11	11	9	2
11. Прагнути до нового і непізнаного	7	6	4	13
12. Забезпечити собі становище впливу	4	3	14	3
13. Купувати гарні речі	12	14	10	15
14. Займатися справою, яка потребує повної віддачі	9	9	11	11
15. Бути зрозумілим іншими	6	7	2	4

У самій сфері мотивації найважливішу роль відіграє позитивне ставлення до професії, оскільки цей мотив пов'язаний з кінцевою метою навчання. Дослідження, проведені в системі початкової професійної освіти й у вищій школі, повністю підтверджують це положення. За результатами даного дослідження інтерес до спеціальності і задоволеність вибором професії у студентів з високою і середньою мотивацією досягнення помітно вищий, ніж у студентів з низькою мотивацією досягнення успіху і з мотивацією уникнення невдачі. У останніх інтерес до спеціальності і задоволеність вибором професії присутній тільки у третини студентів. Отже, якщо ухвалення діяльності породжує прагнення виконати її певним чином, то встановлення особистісного сенсу веде до її подальшого перетворення, що проявляється в установках на академічні успіхи і, врешті-решт, у формуванні активної життєвої позиції студента.

Підсумовуючи сказане вище, можна зробити висновок, що запровадження даних умов формування спрямованості на успішну професійну діяльність сприяло істотним змінам у мотиваційній сфері. Критичними моментами в розвитку мотивації є ухвалення навчальної діяльності і розкриття її особистісного сенсу, коли об'єктивні можливості задоволення потреб особистості, що містяться в діяльності, набувають індивідуального характеру. Тому дуже важливо надати поставленим зовні завданням особистісного сенсу і інтересу. Унаслідок цього, мотив набуває автономної спонукальної сили, перетворюється на мотив-мету і є причиною постановки цілей. Щоб поставити перед собою мету, необхідно мати відповідний мотив: самоствердження, самореалізація, матеріальний стимул, інтерес до змісту діяльності і т. п.

Так, середній бал успішності у студентів з високою мотивацією досягнення успіху складає 4,85 балів, з середньою – 4,5 балів, з низькою мотивацією – 4,22 бали і у тих, для кого характерний страх невдачі, – 4,0 бали. Ці результати підтвердили висновки інших учених про те, що мотивація досягнення успіху позитивно впливає на успішність студентів, а отже, на їх активність і професійну компетентність. Відповідно до того, як студент досягає успіху у навчанні, він починає бачити шляхи самовираження, самоактуалізації в діяльності, досягнення успіху в ній. Неуспішність і невдачі призводять, навпаки, до формування мотивації страху невдач.

Зростання рівня мотивації у процесі формування спрямованості на успішну пізнавальну і професійну діяльність дає можливість їм ефективно самореалізуватися через оптимальні стратегії поведінки, розвиваючи при цьому аксіологічний, компетентнісний, особистісний, поведінковий, рефлексивний, комунікативний і емоційно-вольовий компоненти власної особистості (табл. 2.6). У цілому,

загальний результат рівня загально особистісного розвитку у студентів з високою мотивацією становить 23,96 ум. од., з середньою – 19,68 ум. од., з низькою – 13,38 ум. од., а з мотивацією уникнення невдач – 8,18 ум. од. Ці дані дозволяють зробити висновок, що мотивація досягнення успіху акумулює в собі всі чинники, що позитивно впливають на особистісний розвиток студента, і є домінуючою в системі формування спрямованості на успішну професійну діяльність.

Таблиця 2.6 – Характеристика особистісного потенціалу студентів з різним рівнем мотивації досягнення успіху (в умов. од.)

Складові особистісного потенціалу, умов. од.:	Рівні мотивації			
	високий <i>n</i> = 44	середній <i>n</i> = 40	низький <i>n</i> = 20	уникнення невдачі <i>n</i> = 6
1. Аксіологічна	5,61	4,65	2,67	1,20
2. Компетентнісна	2,0	1,68	1,37	1,24
3. Поведінкова	8,43	6,63	4,22	2,15
4. Рефлексивна	3,65	3,18	2,40	1,56
5. Комунікативна	2,56	2,28	1,92	1,66
6. Емоційно-вольова	1,71	1,26	0,80	0,37
УСЬОГО, в умов. од.	23,96	19,68	13,38	8,18

Таким чином, для студентів с високим рівнем мотивації досягнення характерна активізація всіх складових власного особистісного розвитку і потреб зростання, рівень яких знижується разом із рівнем мотивації і стає зовсім низьким у студентів з мотивацією уникнення невдач. Ці дані дозволяють зробити висновок, що мотивація досягнення є домінантою в системі механізмів формування спрямованості студентів на успішну професійну діяльність і показником ефективності педагогічних умов. Вона організує цілісну поведінку студентів, підвищує їх навчальну активність, впливає на формування мети і вибір шляхів її досягнення, сприяє їх самореалізації.

Отже, отримані результати дозволяють охарактеризувати особистісний розвиток студентів з різним рівнем мотивації досягнення успіху у вищій школі.

Для студентів з високим рівнем мотивації досягнення успіху характерне глибоке усвідомлення залежності свого професійного успіху від самопізнання, са-

моконтролю й самовдосконалення. Тут яскраво виявлені потреби, пов'язані з особистісним зростанням: підвищувати рівень майстерності й компетентності, забезпечувати собі матеріальний комфорт, розвивати свої сили та здібності, що наповнює майбутню професійну діяльність особистісним змістом. Це приводить до збільшення потреби студентів у саморозвитку, у підвищенні успішності, до цілеспрямованої поведінки й активізації зусиль, спрямованих на досягнення бажаного результату, а також сприяє формуванню надихаючих переконань, віри в самого себе, підвищенню самооцінки і здатності самопрограмування на успіх. Для них характерна наявність сили волі, витримки, самовладання, самоконтролю й відповідальності за свої дії, що позитивно впливає на підвищення їх успішності при вирішенні пізнавальних і професійних завдань.

Такі студенти займаються самоосвітою та самовихованням, вони можуть самостійно ставити перед собою довгострокові, проміжні й близькі цілі, знають стратегію і тактику їх досягнення. Вони помітно більше за інших упевнені в тому, що вміють досягати бажаного і що досягнуть успіху в житті.

Студенти із середнім рівнем мотивації досягнення успіху відрізняються достатньою сформованістю всіх компонентів особистісного розвитку. Особистості цього типу звичайно активні, ініціативні. На заняттях вони свідомо прагнуть опановувати знання й уміння, працювати організовано і не жаліють зусиль для досягнення бажаного результату. Для них характерне помітно виражене прагнення до успіху, потреба зростання і надихаючі переконання, а також досить висока успішність. У цих студентів виявляються особистісно й професійно значущі якості, вони роблять усе можливе для їх розвитку, займаючись самоосвітою та самовихованням.

Студенти із середнім рівнем мотивації вміють самостійно ставити перед собою близькі цілі й за допомогою викладача визначати довгострокову перспективу. Для цього рівня характерне не тільки усвідомлення важливості мотивів досягнення успіху, але і їх розвиток. У них досить яскраво виражені рефлексивні й комунікативні здібності. Проте студенти цього рівня ще мають потребу в керівництві. У процесі їх навчання необхідно формувати впевненість у собі й почуття оптимізму, мотивацію досягнення, інтерес до майбутньої професії, учити брати відповідальність за результати діяльності на себе.

Студенти з низьким рівнем мотивації досягнення успіху розуміють значення наук, які вивчають у навчальному закладі, виявляють інтерес до предмета, особливо коли викладач установлює зв'язки розглянутого матеріалу з майбутньою професією. Особистісні професійно значущі якості проявляються слабо і не завжди можна їх виявити; ймовірно, тут мотив навчання характеризується через

усвідомлення «треба». Він, як правило, пов'язаний із зовнішньою стороною процесу навчання, орієнтований на формальний успіх, досягнення оціночного результату.

Характерною особливістю мотивації цього рівня є те, що професійне навчання є для цих студентів найчастіше засобом досягнення особистого добробуту. Вони можуть за допомогою викладача ставити перед собою близькі цілі, пов'язані з навчальною діяльністю. Разом з тим, такі студенти часто не здатні керувати своїми пориваннями, займатися самовихованням, не вміють боротися з власними недоліками. У цьому випадку викладачеві все-таки можна цілеспрямовано будувати стратегію формування мотивів досягнення успіху через розвиток особистісних якостей, виділення з них професійно значущих. На цьому рівні можна констатувати професійну самосвідомість, що зароджується у студента, й використовувати її для потужнішого збудження мотивів навчання та формування спрямованості на успіх.

Студенти з мотивацією уникнення невдач малоініціативні, що проявляється в низькій успішності, слабкому прагненні до досягнення успіху. Серед них найбільша кількість студентів, які не задоволені вибором майбутньої професії й нічого не роблять для досягнення успіху в ній, а деякі навіть не думають про це. Для них характерні обмежувальні переконання, тому вони уникають відповідальних завдань, шукають привід для відмови від них. Ці студенти будують плани тільки на близьку перспективу й бояться це робити на довгострокову, не знаючи стратегії і тактики постановки цілей та їх досягнення. І хоча почуття обов'язку й відповідальності у них досить високі, у деяких присутні такі якості, як необачність і панікерство.

У цієї групи студентів слабше розвинена сила волі, рефлексивні й комунікативні здібності, особливо вміння знаходити спільну мову з людьми. Вони не впевнені в собі й у тому, що досягнуть успіху в житті. Серед них найбільше незадоволених собою. Завдання викладача полягає у тому, щоб розвивати в них пізнавальний інтерес до професії, формувати інтерес до діяльності, потребу в праці, упевненість у собі й почуття оптимізму. Для цього необхідно створення ситуацій успіху в процесі особистісно орієнтованого навчання, пошук будь-яких можливостей стимулювання їх активності.

У таблиці 2.7 подається динаміка рангового оцінювання студентами якостей, необхідних для досягнення успіху, за їх важливістю (ідеал) і наявністю у них (реальний портрет).

У сукупності якостей, що забезпечують можливість досягнення успіху, істотне значення відіграє оптимізм, що є таким станом розуму і душі, який надихає і

спонукає людину до рішучих дій заради досягнення наміченої цілі. До експерименту ентузіазм займав у всіх студентів 5-те місце за важливістю, за наявністю – 3-те місце, а після експерименту 8-ме і 6-те відповідно, поступившись місцем іншим важливим якостям. Оптимізм служить, по суті, головною пружиною для студента, яка спонукає його до переведення наявних знань у дії. Для цього існує певна сукупність стимулів, яка передбачається умовами педагогічного процесу.

Отримані експериментальні дані дають підстави свідчити, що студенти експериментальної групи стали більш адекватно оцінювати результати своєї навчальної діяльності та рівень сформованості в них значущих якостей для досягнення успіху в майбутній професійній діяльності.

Таблиця 2.7 – Динаміка рангового оцінювання студентами якостей, необхідних для досягнення успіху, за їх важливістю (ідеал) і наявністю (реальний портрет)

Характеристика якостей, необхідних для досягнення успіху (особистісна складова потенціалу)	Оцінка якостей особистості (місце, зайняте у шкалі оцінок)			
	за важливістю (ідеальний образ)		за наявністю (реальний образ)	
	до експерименту	після експерименту	до експерименту	після експерименту
Наявність головної мети в житті	2	1	2	1
Упевненість в собі або сильне «Я»	1	2	1	2
Незалежність	3	4	6	3
Ініціатива і лідерство	4	3	7	5
Уява	12	9	10	4
Оптимізм	5	8	3	6
Самоконтроль	8	5	9	7
Звичка до економії	9	15	4	13
Точне мислення	7	6	14	8
Концентрація	15	7	11	9
Співпраця	6	11	5	12
Звичка робити більше того, за	10	16	12	16

що тобі платять або що від тебе очікують				
Необхідність урахувати уроки невдач	14	10	13	10
Терплячість	11	13	8	11
Приваблива зовнішність	13	14	15	15
Застосування «золотого правила моральності»: чиніть з іншими людьми так, як ви хотіли, щоб чинили з вами	15	12	16	14

Майбутній фахівець, оволодіваючи навчальною діяльністю, розкриває в ній нові аспекти, грані, здатні задовольнити її потреби. Динаміка сформованості спрямованості на успішну професійну діяльність значною мірою визначається компетентнісним рівнем (навчальні досягнення студентів: обсяг, повнота, вичерпність, системність професійних знань і вмінь; цілепокладання, динаміка особистісного розвитку студентів, готовність до професійної діяльності), що підтверджується і результатами даного дослідження.

Динаміка розвитку різних складових власного особистісного розвитку студентів як характеристики формування їх спрямованості на успішну професійну діяльність подана в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8 – Порівняльна характеристика власного особистісного потенціалу (ум. од.)

Складові особистісного потенціалу, умов. од.	Експериментальна група, осіб		Контрольна група, осіб	
	до експерименту ($n = 120$)	після експерименту ($n = 110$)	констатований зріз ($n = 120$)	контрольний зріз ($n = 110$)
1. Аксіологічна	3,00	4,89	3,34	3,59
2. Компетентнісна	1,67	2,0	1,62	1,74
3. Поведінкова	5,40	7,53	5,32	5,59
4. Рефлексивна	2,56	3,14	2,58	2,68
5. Комунікативна	2,04	2,30	2,00	2,07
6. Емоційно-вольова	1,02	1,50	0,98	1,16

УСЬОГО, в умов. од.	16,69	22,36	16,40	17,83
---------------------	-------	-------	-------	-------

Результатом формування спрямованості на успішну професійну діяльність є позитивна динаміка успішності студентів за останні два семестри – інтеграційного показника власного особистісного розвитку студентів, що являє собою оцінку їх знань, умінь і якостей викладачами. У цілому, успішність студентів під час формувального експерименту значно вища (4,57 бали), ніж до нього (4,36 бали) і ніж за результатами контрольної групи у студентів п'ятого курсу (4,42 бала).

Що ж до зусиль, які студенти витрачають на досягнення бажаних результатів, то такі якості, як відповідальність, відчуття обов'язку, дисциплінованість, воля, самовладання, властиві студентам за наслідками формувального експерименту більшою мірою, ніж до нього. І навпаки, такі якості, як розпушеність, безладність, недбалість, необачність, панікерство, студентам контрольної групи хоча також властиві, але меншою мірою, ніж до експерименту. Отже, можна відзначити, що показники, які характеризують поведінкову складову потенціалу особистості студентів, до експерименту були помітно нижчими, ніж після нього.

У процесі дослідження було проведено оцінку студентами достатності своїх знань, здібностей і умінь. При цьому переважна їхня кількість знаходить недостатньою свою освіту. У зв'язку з цим велике значення має готовність студентів до постійного саморозвитку і самовдосконалення. Вважають його необхідним 55,0 % студентів до експерименту, 76,4 % – після нього, і навпаки, в контрольній групі він збільшився з 56 % до 60 %. Багато студентів під час формувального експерименту намітили конкретну програму самостійної роботи із саморозвитку своїх здібностей, умінь і з підвищення кваліфікації під керівництвом викладачів.

На підставі узагальнення результатів експериментальної роботи було встановлено, що забезпечення теоретично обґрунтованих педагогічних умов впливають на якість професійної підготовки студентів: підвищилися рівні навчальних досягнень студентів, у процесі проведеної роботи зросли коефіцієнти повноти засвоєння професійних знань і умінь, підвищився рівень пізнавальної активності в цілому та її окремих показників (самостійності, ініціативності, відповідальності тощо); підвищився рівень професійного інтересу; збільшилась кількість студентів з адекватною самооцінкою; зменшився рівень хвилювання тощо.

Отже, у процесі дослідження встановлено пряму кореляційну залежність між рівнем спрямованості на успішну професійну діяльність студентів ВТНЗ і якіс-

тю їхньої професійної підготовки: з підвищенням рівня спрямованості зростає рівень їхньої готовності до професійної діяльності. Виявлення рівнів спрямованості на досягнення успіху сприяє тому, щоб обґрунтовано здійснювати програму професійного навчання студентів і на цій основі створювати ефективні педагогічні умови, необхідні для активізації потенціалу студентів.

На основі узагальнення отриманих даних було виділено три рівні сформованості спрямованості студентів на успішну професійну діяльність. Так, якщо майбутній інженер має стійкий професійний інтерес та сталі професійні мотиви, чітко усвідомлює суспільну значущість обраної професії, проявляє позитивне ціннісне ставлення до професії інженера, відрізняється прагненням оволодіти повними, глибокими, усвідомленими, дієвими знаннями, що характеризують професійну спрямованість майбутнього інженера та використання їх на практиці, має добре сформовані професійні вміння (інтелектуальні, організаторські, комунікативні, проектувальні) та прагне до застосування їх в різних видах професійної підготовки, постійно займається професійним самовихованням, проявляє у різних видах діяльності професійно значущі для інженера особистісні якості, постійно прагне до рефлексії своєї діяльності, має адекватну самооцінку, – це свідчить про те, що його спрямованість на успішну професійну діяльність знаходиться на високому рівні сформованості.

Якщо студент проявляє ситуативний професійний інтерес, прагне бути інженером, але недостатньо чітко усвідомлює значущість спрямованості на успішну професійну діяльність для якісної професійної підготовки, індиферентно ставиться до майбутньої професії, демонструє бажання досягти успіху в засвоєнні професійних знань і вмінь, у нього є бажання займатися професійним самовихованням, але не завжди за власної ініціативи, ситуативно проявляє професійно значущі для інженера особистісні якості, володіє рефлексивними вміннями, але недостатньо усвідомлює їх важливість, характеризується нестабільною самооцінкою, то вважаємо, що стан сформованості спрямованості на успішну професійну діяльність такого студента відповідає достатньому рівню.

У випадку, коли у студента професійний інтерес майже відсутній, він не прагне бути кваліфікованим, конкурентоспроможним інженером, негативно ставиться до інженерної професії, в нього спостерігається нестача знань чи ці знання мають безсистемний характер, професійні вміння та професійно значущі для інженера особистісні якості майже несформовані, він демонструє неадекватну самооцінку, це свідчить про те, що стан сформованості в студента досліджуваної нами якості відповідає низькому рівню.

Для студентів з високим рівнем сформованості професійних мотивів і цінностей найважливішими стимулами до оволодіння професією інженера виявилися розуміння сучасних вимог до соціальної ролі і місії професії інженера в світлі економічного розвитку країни; для студентів з достатнім рівнем сформованості професійних мотивів – те, що активна професійна позиція в майбутній професійній діяльності відповідає їх власному характеру, здібностям і переконанням; для студентів з низьким рівнем професійних мотивів притаманні такі стимули, як можливість кар’єрного зростання.

Проте студенти в сукупності не однорідні, їхні мотиви навчання і професійне зростання знаходяться на різних стадіях і рівнях розвитку. Необхідним є індивідуальний підхід до студентів з різною успішністю. Так, студентів, що встигають слабо, треба залучати до емоційних ситуацій, створюючи спеціальні ситуації успіху шляхом свідомого вибору таких завдань, які вони можуть виконати, й активно заохочувати за їх вдале виконання. Радість, яка переживається при цьому, стимулює їх на нові зусилля, щоб відчутти це почуття знову. У добре встигаючих студентів треба збуджувати радість подолання труднощів під час виконання завдань підвищеної складності і, навпаки, періодично знижуючи інтенсивність навчання.

Таблиця 2.9 – Узагальнювальні результати експериментальної роботи (у %)

Критерії, показники (рівні, характер проявлення) спрямованості студентів на успішну професійну діяльність	Групи			
	Е (120 осіб)		К (120 осіб)	
	Констат. етап	Контр. етап	Констат. етап	Контр. етап
Мотиваційно-ціннісний критерій:				
➤ рівні професійних мотивів:				
▪ високий (усвідомлення соціальної значущості обраної професії, прагнення досягти успіху в професійному становленні)	48,7	69,5	46,8	56,9
▪ середній (недостатньо усвідомлює значущість обраної професії, прагнення досягти успіху в професійному становленні, іноді під впливом ззовні)	40,0	22,5	37,4	28,2
▪ елементарний (не усвідомлює значущості обраної професії, немає прагнення)	12,3	8	15,8	14,9

досягти успіху в професійному становленні)				
➤ професійно-пізнавальний інтерес:				
▪ стійкий	50,4	60,0	51,6	57,6
▪ відносно стійкий	55,2	67,2	52,8	56,4
▪ ситуативний	31,2	14,4	30,0	24,0
▪ немає	7,2	2,4	9,6	6,0
➤ ціннісне ставлення до оволодіння майбутньої професії:				
▪ позитивне	60	80,4	55,2	73,2
▪ індивергентне	76,8	61,2	79,2	64,8
▪ негативне	7,2	2,4	9,6	6,0
Компетентісний критерій:				
➤ навчальні досягнення студентів:				
▪ високий (повні та глибокі професійні знання; творчий характер їх засвоєння, сформованість професійних умінь)	50,4	56,4	48,0	52,8
▪ достатній (несформованість системи професійних знань, репродуктивно-творчий характер професійних умінь)	69,6	78,0	74,4	76,8
▪ низький (поверхові, безсистемні професійні знання, невміння їх застосовувати на практиці)	24,0	9,6	21,6	14,4
➤ професійні вміння:				
▪ високий (правильно відтворює логіку й послідовність професійних дій, удосконалює та переносить уміння у виробничу практику)	40,8	51,6	36,0	43,2
▪ достатній (виявляє суб'єктивні труднощі в процесі професійної діяльності; відтворює неповний обсяг дій)	76,8	84,0	78,0	82,8
▪ низький (допускає багато помилок у процесі формування вмінь, не виправляє їх)	26,4	8,4	30,0	18,0

Особистісно-рефлексивний критерій:				
➤ вияв професійно значущих якостей, що характеризують упевненість в собі, самоувагу (воля, наполегливість, активність, самостійність, ініціативність, комунікативність тощо):				
▪ стійкий	63,6	72,0	60,0	66,0
▪ ситуативний	80,4	72,0	84,0	78,0
➤ уміння здійснювати рефлексію:				
▪ високий (постійно прагне до рефлексії професійного становлення, вільно володіє аналітико-рефлексивними вміннями)	44,4	82,8	36,6	66,0
▪ середній (недостатньо усвідомлює важливість процесу професійної рефлексії, недостатня сформованість рефлексивних умінь)	74,4	50,4	80,4	62,4
▪ низький (не вміє аналізувати причин невдач у процесі професійної підготовки)	25,2	10,8	27,6	15,6
➤ самооцінка:				
▪ адекватна	64,0	80,0	62,0	72,0
▪ завищена	20,0	14,0	18,0	14,0
▪ занижена	16,0	6,0	20,	14,0

Результатами дослідження реалізації даних умов у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів доведена їх ефективність. Так, в експериментальній групі кількість студентів із високим рівнем сформованості спрямованості на успішну професійну діяльність, збільшилася на 23 %, а в контрольній групі цей показник становив лише 5 %; водночас кількість студентів, у яких виявлено низький рівень досліджуваної якості, зменшилася в експериментальній групі на 24 %, а в контрольній групі – на 8 %.

Таким чином, у процесі формувального експерименту було створено сприятливе освітнє середовище шляхом забезпечення необхідних соціально-педагогічних і психолого-педагогічних факторів для формування спрямованості студентів на успішну професійну діяльність. Це забезпечило творчу взаємодію всіх суб'єктів експериментальної роботи; створення ситуацій невизначеності і багатоваріативності у процесі вирішення навчально-виховних завдань; позити-

вне ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності; формування мотивації досягнення; особистісний розвиток та підвищення якості підготовки майбутніх фахівців.

Експериментальна перевірка педагогічних умов формування спрямованості студентів на успішну професійну діяльність показала активізацію всіх її компонентів: мотиваційно-ціннісного, компетентнісного, особистісно-рефлексивного. Результати дослідження свідчать, що цей процес є безперервним, і хоча відбувається, перш за все, у внутрішньому світі особистості, має яскраво виражений зовнішній прояв. Ці особливості перетворюються у стійке внутрішнє прагнення до подальшого самовдосконалення, руху до професійної майстерності і досягнення успіху в житті.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Проблема успішності навчання є однією з центральних проблем у педагогіці освіти. Людина володіє внутрішніми, природними силами і прагненнями до досягнення успіху, а завдання педагогіки успіху зводиться до впливу, який стимулює внутрішні її можливості, створюючи відповідні педагогічні умови у процесі навчання для підвищення якості підготовки.

У сучасних умовах велика увага приділяється професійному успіху як важливій умові життєвої успішності. Однією з найважливіших потреб людини є досягнення успіху в значущій для неї діяльності. Професійний успіх залежить від готовності студентів до професійної діяльності, від уміння організувати відповідним чином енергію і зусилля, а також від знань і здібностей для досягнення успіху у ній.

Традиційні підходи до навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів недостатньою мірою сприяють готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності через труднощі як суб'єктивного так і об'єктивного характеру, які гальмують цей процес. У зв'язку з цим виникає об'єктивна необхідність вдосконалення системи вищої освіти, спрямованої на формування особистості, що усвідомлює свої можливості, прагне до самоосвіти, самовдосконалення, максимальної самореалізації, досягнення успіху в житті.

Вирішення сучасних завдань підготовки кваліфікованих фахівців обумовлює необхідність пошуку нових форм, нетрадиційних підходів до організації навчальної діяльності студентів, підвищення рівня їх активності в оволодінні майбутньою спеціальністю. Важлива задача системи професійної освіти полягає в тому, щоб забезпечити посилення професійної мотивації особистості, стимулювання її творчого потенціалу, виявлення і плідне використання особистісних ресурсів для досягнення успіху у професійній діяльності. Методологічна особливість такого підходу – це постійна цілеспрямована робота над самим собою.

Завданням педагогів та психологів є знання закономірностей і механізму успішної поведінки людини і формування на його основі конкурентоспроможної, ініціативної, вольової, упевненої в собі особистості, орієнтованої на успіх. Це центральна складова нового педагогічного мислення, що передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу. Вона припускає повагу педагогів до особистості, довіру до неї, прийняття її особистісних цілей, потреб та інтересів, створення максимально сприятливих умов для розкриття і розвитку особистісного потенціалу студентів, їх самовизначення та самореалізації.

Результати аналізу стану досліджуваної проблеми довели, що цей процес сьогодення не має достатнього наукового обґрунтування: відсутня термінологічна єдність стосовно сутності поняття «успішність», «професійний успіх», «професійна самоосвідомість», «ситуація успіху», «спрямованість»; нечітко визначені показники, критерії, рівні її сформованості; тільки частково вивчені фактори та умови її розвитку, відсутня єдина методологія процесу формування успішного фахівця.

Початковим способом пошуку необхідних рішень може стати визнання можливості виявлення формуючих чинників, які можуть забезпечувати процес продуктивної соціалізації кожного індивіда, його успішність. При тому вирішення проблеми успішності переводиться до сфери професійної самосвідомості, що цілеспрямовано формується у навчальному закладі і сфокусована на ставленні тих, хто навчаються, до самого себе і до світу, в якому їм доводиться жити і проявляти себе.

Успішність є соціальною якістю, саме тому вона усвідомлюється людиною у процесі навчання і досягається нею за рахунок витрачених зусиль і старань. Досягнення успіху у будь-якій діяльності завжди сприяє самоствердженню особистості, появи віри у себе, у свої можливості, в ефективне становлення у соціумі. У зв'язку з цим важливим є створення під час навчання ситуацій успіху. Почуття пережитого успіху сприяє розвитку її упевненості у собі, підвищенню самооцінки, розвитку почуття власної значущості.

Психологічні дослідження переконливо доводять, що особливості самооцінки впливають і на емоційний стан, і на ступінь задоволеності своєю роботою, навчанням, життям, і на відносини з оточенням. Самооцінка як найважливіший компонент цілісної самосвідомості особистості є необхідною умовою гармонійних стосунків людини як самої з собою, так і з іншими людьми, з якими вона спілкується і взаємодіє. Адекватна самооцінка корелює з позитивним ставленням до інших людей, а також здатністю до саморозкриття і самовизначення. Разом із тим, сама самооцінка також залежить від багатьох факторів.

Професійне навчання вимагає активного усвідомлення особистістю свого *Я*, відносин із навколишнім світом, управління собою, своєю поведінкою, внутрішнім станом. Для цього необхідно самопізнання особистості, її самооцінка та самоконтроль, самопрограмування на успіх. Важливу роль у формуванні особистості відіграє професійне самовиховання, оскільки воно зумовлює перш за все віддзеркалення у свідомості людини тих дій і вчинків, яких вона набуває у процесі соціалізації та професійного становлення, визначення тих рис і якостей, які вона бажає виробити в собі під час здійснення професійної діяльності.

Необхідним є створення позитивного внутрішнього образу думок стосовно конкретної сфери діяльності і бажання самовдосконалення в ній. Підсумковим результатом формування професійної самосвідомості є динамічна система уявлень студентів про самих себе, яка пов'язана з їхньою оцінкою, що позначається терміном «Я-концепція». Якщо подібна програма формується, то вона спонукає особистість до практичних дій щодо її реалізації, створює стимули для виявлення вольових зусиль.

Так, усвідомлення особистісної Я-концепції дозволяє здійснити самооцінку окремих складових власного особистісного розвитку студентів і їх діагностику. Вона може широко використовуватись під час навчання у ВНЗ для самовиховання і самовдосконалення. Потреба в такій роботі виникає у студентів, коли досягнуто певний рівень свідомості і самопізнання, вироблена здатність до самоаналізу і самооцінювання, усвідомлюється необхідність відповідності особистісних якостей поставлених перед собою цілі та її досягненню. Створення сильного позитивного внутрішнього образу думок стосовно конкретної сфери діяльності і бажання самовдосконалення в ній є одним із необхідних умов формування спрямованості студентів на успішну професійну діяльність.

Особливо актуальним є вивчення потрібнісно-мотиваційної сфери особистості студента. Підготовка студентів у ВНЗ безпосередньо залежить від тих смислів і цінностей, які вони знаходять у професійній діяльності. Наявність і усвідомлення значущої мети, ідеї, смислу, тобто змістовного компоненту професійної діяльності – важлива умова професійного й особистісного розвитку студента. Завдання навчальної та професійної діяльності повинні бути не тільки зрозумілими для студентів, а ще й внутрішньо прийнятими, тому що зовнішні впливи трансформуються у внутрішньому світі людини.

Для успішної підготовки майбутніх інженерів до виконання професійних обов'язків є важливим формування спрямованості на успішну професійну діяльність, яку визначено як сукупність їхніх стійких мотивів, що обумовлюють внутрішні потреби в активізації власного особистісного становлення й розвитку. Доведено доцільність для цього організації навчання і виховання як системи цілеспрямованих зусиль з розкриття потенціалу студентів і його розвитку на принципах особистісно орієнтованого підходу, який дає можливість створити максимально сприятливі умови для забезпечення їхніх потреб, інтересів, намірів. Це дозволяє пов'язати цілі і завдання професійної підготовки майбутніх інженерів з особливою роллю в ньому мотивації досягнення як важливого чинника формування спрямованості на успішну професійну діяльність.

Педагогічними умовами формування спрямованості студентів ВТНЗ на успішну професійну діяльність є забезпечення позитивної мотивації професійної підготовки (ціннісне ставлення до майбутньої професії, професійно-пізнавальний інтерес, мотивація досягнення); широке запровадження елементів контекстного навчання, спрямованого на оволодіння знаннями, вироблення професійних умінь, набуття професійного досвіду та професійно-особистісних якостей як основи успішної трансформації навчальної діяльності студентів у професійну діяльність спеціаліста; залучення студентів до професійного самовиховання, спрямованого на самореалізацію особистості майбутнього спеціаліста.

Такий підхід сприяє ефективності підготовки майбутніх фахівців, адже цей процес регулює й активізує діяльність суб'єкта навчання. Результати дослідження формування у студентів вищих навчальних закладів спрямованості на успішну професійну діяльність дозволило зробити висновок про ефективність такого підходу. Це зробило процес навчання творчим, спрямованим на всебічну підготовку студентів, активізацію їх власного особистісного розвитку, стимулювання прагнення до самовдосконалення, підвищення мотивації досягнення успіху і готовності до успішної професійної діяльності.

Цей процес вимагає від індивіда продуктивної активності, яка полягає у постійному коригуванні своїх дій, поведінки, вчинків, що, в свою чергу, веде до розвитку самосвідомості і самооцінки, самоконтролю та відповідальності. Це довготривалий і багатоаспектний процес, що містить у собі формування самосвідомості в умовах розробленої методології вдосконалення педагогічного процесу через особистісно орієнтоване навчання.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для визначення стану спрямованості студентів на успішну професійну діяльність

Шановний учасник анкетування!

Уважно прочитайте запитання та в пустих графах напишіть свої відповіді на них.

1. Чому Ви обрали для навчання вищий технічний заклад освіти?

2. Чи вважаєте Ви свій вибір професії усвідомленим і обміркованим?

3. Чи подобається Вам навчатися у ВТНЗ?

4. Чи відчували Ви на початку занять у ВТНЗ труднощі у навчанні та адаптації?

5. Як Ви вважаєте, чи маєте Ви правильні уявлення про майбутню професію інженера та свої професійні обов'язки?

6. Чи вважаєте Ви, що виявляєте сумніння під час навчання?

7. Що Вам заважає навчатися краще?

8. Як ви оцінюєте стан своєї спрямованості на успіх у майбутній професійній діяльності?

9. Чи вважаєте Ви, що організація та зміст навчально-виховної роботи у ВТНЗ сприяє формуванню спрямованості майбутніх інженерів на успішну професійну діяльність? *Інструкція:* «Припустимо, що після відповідного навчання ви зможете виконати будь-яку роботу із перерахованих нижче. Проте якщо би

вам довелося вибрати тільки з двох можливостей, то якому виду діяльності ви віддаєте перевагу?

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Б

Диференційно-діагностичний опитувальник (ДДО Є. О. Климова)

Таблиця 1 – Лист відповідей

Л	Т	П	З	Х
2а	1б	1а	2б	3а
4б	4а	3б	5а	5б
6б	7б	6а	9б	7а
8а	9а	10а	10б	8б
12а	11б	11а	12б	13а
14б	14а	13б	15а	15б
16б	17б	16а	19б	17а
18а	19а	20а	20б	18б

Нижче запропоновано 20 пар тверджень, відмічених індексами «а» і «б», які розкривають у короткій формі різні види діяльності. Перекресліть у робочий зошит «Лист відповідей» (табл. 1) і, уважно прочитавши обидва твердження, знаком «+» позначте те з них, яке привабливе для вас. Можна поставити два «+», що відображає ще більшу привабливість виду діяльності. Нарешті, якщо робота, яка оцінюється, дуже подобається вам, поставте «+». Знаком «-» позначте заняття, яке вам не подобається. І в цьому випадку можна ставити два мінуси, а якщо вид діяльності дуже не подобається, то три «-».

Текст опитувальника

- | | |
|---|---|
| 1а) Доглядати за тваринами; | або 1б) Обслуговувати машини; |
| 2а) Допомогати хворим людям, лікувати їх; | або 2б) Складати таблиці, програми для обчислювальних машин; |
| 3а) Брати участь в оформленні книг, плакатів, журналів; | або 3б) Стежити за станом і розвитком рослин; |
| 4а) Обробляти матеріали (деревину, тканину, метал, пластмасу та ін.); | або 4б) Доводити товари до споживача (рекламувати); |
| 5а) Обговорювати науково-популярні книжки, статті; | або 5б) Обговорювати художні книжки (або п'єси, концерти); |
| 6а) Утримувати тварин; | або 6б) Тренувати товаришів (або молодших школярів) у виконанні будь- |

	яких дій(трудо­вих, навчальних, спортивних);
7а) Копіювати малюнки, зображення (або налаштовувати музичні інструменти);	або 7б) Управляти підйомним краном, трактором, тепловозом тощо;
8а) Повідомляти (роз'яснювати) людям будь-які відомості (у довідковому бюро, на екскурсіях);	або 8б) Художньо оформляти виставки, вітрини (або брати участь у підготовці п'єс, концертів);
9а) Ремонтувати речі (одяг, техніку), житло;	або 9б) Шукати і виправляти помилки у текстах, таблицях, малюнках;
10а) Лікувати тварин;	або 10б) Виконувати обчислювання, розрахунки;
11а) Вирощувати нові сорти рослин;	або 11б) Конструювати, проектувати нові види виробів (машини, одяг, будинки і т. ін.);
12а) Розв'язувати суперечки, попереджувати сварки, переконувати, роз'яснювати, заохочувати, карати);	або 12б) Розбиратися у кресленнях, схемах, таблицях(перевіряти, уточнювати, доводити до ладу);
13а) Брати участь в роботі гуртків художньої самодіяльності;	або 13б) Спостерігати, вивчати життя мікробів;
14а) Налагоджувати медичні прилади, апарати;	або 14б) Надавати людям медичну допомогу при пораненнях, ударах і т. ін.;
15а) Складати точні описи, звіти про явища, що спостерігаються, події та об'єкти і т. ін.;	або 15б) Художньо описувати, відображати події (які спостерігаються чи уявляються);
16а) Виконувати лабораторні аналізи в лікарні;	або 16б) Приймати, оглядати хворих бесідувати з ними, призначати лікування;
17а) Фарбувати або розписувати стіни чи приміщення, поверхню виробів;	або 17б) Здійснювати монтаж будівель чи зборку машин, приладів;
18а) Організовувати культпоходи	або 18б) Грати на сцені, брати участь у

ровесників чи молодших товаришів (до театрів, музеїв), екскурсії, туристичні походи і т. ін.;

19а) Виготовляти за кресленнями деталі, вироби (машини, одяг) будувати будівлі;

20а) Вести боротьбу із хворобами рослин, із шкідниками лісу, саду;

концертах;

19б) Займатися кресленням, копіювати креслення, карти;

20б) Працювати на клавішних машинах (друкарській машинці, комп'ютері тощо).

Обробка результатів. Після заповнення «Листа відповідей» підрахуйте число знаків «+» у кожному вертикальному ряді (таких рядів п'ять відповідно до типів професій). Запишіть отримане число плюсів у перший з трьох пустих рядків внизу листа відповідей.

Потім необхідно за аналогією підрахувати число мінусів і записати їх у другий пустий рядок листа відповідей.

Після цього по кожному з п'яти вертикальних рядів необхідно провести таку операцію: із числа плюсів відняти число мінусів і отриманий результат записати в останній пустий рядок внизу листа відповідей. Таким чином, у цьому останньому рядку може з'явитися як додатне, так і від'ємне число. Отриманий результат є показником ступеня усвідомленої схильності до одного з п'яти типів професії, які закодовано в опитувальному листі під літерами Л, Т, П, З, Х.

1. Л – професія типу «людина – людина», де основний об'єкт праці – людина.

2. Т – професія типу «людина – техніка», де основний об'єкт праці – техніка, технічні системи.

3. П – професія типу «людина – природа», де основний об'єкт праці – природа.

4. З – професія типу «людина – знакова система», (наприклад, оператори ЕОМ, наборщики в типографії тощо).

5. Х – професія типу «людина – художній образ».

Під час інтерпретації результатів рекомендується використовувати не тільки показники останнього рядка листа відповідей, а й показники двох інших рядків: число плюсів і число мінусів.

Додаток С
Тест-опитувальник МУН А. Реана

Інструкція. Відповідаючи на питання, що наведені нижче, необхідно вибрати одну із відповідей: «так» чи «ні». Якщо Вам важко із відповіддю, то згадайте, що «так» може означати і «саме так», і «скоріше так, ніж ні». Точно також і «ні» може означати і явне «ні», і «скоріше ні, ніж так». Відповідати на питання треба у достатньо швидкому темпі, не розмірковуючи над відповіддю тривалий час. Відповідь, яка першою Вам спадає на думку, як правило, є найбільш точною.

1. Включаючись до роботи я, як правило, оптимістично налаштований, сподіваюсь на успіх.
2. Зазвичай я дію активно.
3. Я схильний до прояву ініціативи.
4. Під час виконання відповідальних завдань я намагаюсь знайти будь-які причини, щоб відмовитися.
5. Часто обираю крайності: або дуже легкі, або завдання, які зовсім не можна виконати.
6. Під час зустрічі з перешкодами я, як правило, не відступаю, а шукаю шляхи їх подолання.
7. При зміні успіхів і невдач я схильний до переоцінки своїх успіхів.
8. Плідність діяльності в основному залежить від мене самого, а не від чогось контролю.
9. Коли мені треба братися за важке завдання, а часу обмаль, я працюю набагато гірше, повільніше.
10. Я зазвичай наполегливий у досягненні мети.
11. Я зазвичай планую своє майбутнє не тільки на декілька днів, але і на місяць, на рік уперед.
12. Я завжди думаю, перед тим, як ризикувати.
13. Я зазвичай не дуже наполегливий у досягненні мети, особливо якщо мене ніхто не контролює.
14. Перевагу віддаю середнім за трудністю або злегка завищеним цілям, але тим, які можна досягти.
15. Якщо я потерпів поразку, і завдання не виходить, то я, як правило, одразу втрачаю до нього інтерес.
16. При зміні успіхів і невдач я схильний до переоцінки своїх невдач.

17. Я віддаю перевагу плануванню свого майбутнього лише на найближчий час.

18. При роботі в умовах обмеженого часу результативність моєї діяльності зазвичай покращується, навіть якщо завдання є досить важким.

19. Я, як правило, не відмовляюсь від поставленої мети навіть у випадку невдачі на шляху до її досягнення.

20. Якщо я сам вибрав собі завдання, то у випадку невдачі його цікавість для мене збільшиться.

Ключ до опитувальника. «Так»: 1, 2, 3, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20; «ні»: 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17.

Обробка і критерії. За кожну відповідь, що збігається, з ключем відповіді, надається 1 бал. Підраховується загальна кількість набраних балів.

Якщо кількість набраних балів коливається у межах від 1 до 7, то діагностується мотивація боязкості невдачі.

Якщо кількість набраних балів коливається у межах від 14 до 20, то діагностується мотивація успіху.

Якщо кількість набраних балів коливається у межах від 8 до 13, то слід вважати, що мотиваційний плюс яскраво не виражений. Притому слід мати на увазі, що при кількості балів 8–9 випробовуваний скоріше схильний до мотивації страху невдачі, тоді як при кількості балів 12–13 – мотивації успіху.

Додаток Д

Методика діагностики ступеня задоволеності основних потреб

Інструкція

Перед вами 15 тверджень, які ви маєте оцінити, попарно порівнюючи між собою. Спочатку оцініть 1 твердження, порівнюючи його з 2, 3 і т. д., і результат впишіть до колонки 1. Так, якщо при порівнянні 1 і 2 твердження переважним для себе ви будете вважати 2, то у початкову клітинку впишіть 2; якщо ж переважним буде 1 твердження, то впишіть цифру 1. Потім те ж саме зробіть із 2 твердженням: порівняйте його спочатку з 3, потім з 4 і т. д. і впишіть результат до колонки 2.

За аналогією працюйте з рештою тверджень, поступово заповнюючи весь бланк.

Під час роботи корисно перед кожним твердженням вголос промовляти слова: «Я хочу...»

1. Домогтися визнання і поваги.
2. Мати теплі стосунки з людьми.
3. Забезпечити собі майбутнє.
4. Заробляти на життя.
5. Мати гарних співбесідників.
6. Утвердити своє положення.
7. Розвивати свої сили і здібності.
8. Забезпечити собі матеріальний комфорт.
9. Підвищити рівень майстерності і компетентності.
10. Уникати неприємностей.
11. Прагнути до нового і незвіданого.
12. Забезпечити собі положення впливу.
13. Купляти гарні речі.
14. Займатися справою, що потребує повної віддачі.
15. Бути зрозумілим іншими.

Ключ

1. Закінчивши роботу, підрахуйте кількість балів (тобто виборів), які випали на кожне твердження. Виберіть п'ять тверджень, які отримали найбільшу кількість балів і розташуйте їх за ієрархією. Це ваші головні потреби.

2. Для визначення ступеня задоволеності п'яти головних потреб підрахуйте суму балів за п'ятьма секціями, відповівши на запитання з такими номерами:

- 1). матеріальні потреби: 4, 8, 13;
- 2). потреби у безпеці: 3, 6, 10;
- 3). соціальні (міжособистісні) потреби: 2, 5, 15;
- 4). потреби у визнанні: 1, 9, 12;
- 5). потреби у самовираженні: 7, 11, 14.

Результат

Підрахуйте суми балів за кожною із п'яти секцій і розташуйте їх за ієрархією.

Додаток Е

Технологічна модель розвитку конкурентоспроможної особистості

Розроблена нами модель включає стадії розвитку конкурентоспроможності; процеси, що відбуваються на кожній стадії; комплекс методів впливу. Ми виокремлюємо чотири стадії оптимізації поведінки: підготовка, усвідомлення, переоцінка, дія. Модель об'єднує основні процеси розвитку особистості: мотиваційні (I стадія), когнітивні (II стадія), афективні (III стадія), поведінкові (IV стадія).

Практична реалізація моделі відбувалась у різних формах; у формі семінарського заняття (лекції, бесіди, дискусії, диспути) і тренінгових занять (психотехніки, ділові ігри і т. ін.). Найбільш оптимальним варіантом є комплексний підхід, заснований на активних методах навчання.

Стадії розвитку конкурентоспроможності

Стадія підготовки

На стадії підготовки тим, хто навчається, надається цікава і потрібна (мотивуюча) інформація про конкурентоспроможність, умови, фактори і результати її розвитку. Під час занять проводиться психологічна діагностика особливостей особистісного розвитку тих, хто навчається: спрямованості (особистісної і професійної), компетентності, гнучкості (емоційної, поведінкової, інтелектуальної), самосвідомості, а також бар'єрів і перешкод, які заважають успішному (усвідомленому і самостійному) самовизначенню. У більшості випадків обробка результатів тестування проводиться самими студентами (аутодіagnostика) за допомогою педагога-психолога, що посилює мотивацію до самопізнання і продовження занять.

Одноразово одним із найважливіших і ефективних способів створення мотивації й активізації групи для розв'язання багатьох завдань і досягнення позитивних ефектів у самосвідомості є дискусія. Для цього, як правило, застосовуються спеціально розроблені ігри, які представляють собою процедуру прийняття загальногрупового рішення.

Гра «Катастрофа у пустелі». Відомими аналогами цієї гри є «Корабельна аварія», «Висадка на місяць». Вправа має широкий діапазон завдань: відпрацювати навички поведінки в дискусії, умінь брати участь і вести диспут, бути переконливим, вивчити на конкретному матеріалі динаміку групового спору, відкрити для себе традиційні помилки, яких здійснюють люди у полеміці, потребувати здатність виокремлювати головне і відсіювати «шкарлупки», бачити істотні ознаки предметів, навчитися усвідомлювати стратегічні цілі і саме їм під-

коряти тактичні кроки і т. ін. Ведучому слід також акцентувати увагу під час обговорення результатів на такі аспекти, як отримання зворотного зв'язку учасників один з одним (завдяки своїй емоційній насиченості гра дозволяє хоча б на якийсь час «відключити» механізм психологічного захисту і стати самим собою, саме тому вона ефективна на перших етапах групової роботи).

Час на цю вправу – не менш півтори години.

Кожний учасник отримує спеціальний бланк (або креслить його за вказівками ведучого).

Ведучий дає групі таку інструкцію: «Із цього моменту всі ви пасажери авіалайнеру, який здійснює переліт із Європи до Центральної Африки. Під часу польоту над пустелею Сахара на борту літака зненацька виникла пожежа, дві людини відмовили, й авіалайнер упав на землю. Ви дивом врятувалися, але ваше місцезнаходження невідомо. Найближчий населений пункт знаходиться від вас на відстані приблизно 300 кілометрів. Під уламками літака вам пощастило знайти 15 предметів, що залишилися неушкодженими після катастрофи.

Ваше завдання – проранжирувати ці предмети відповідно до їх значущості для вашого порятунку. Для цього треба поставити цифру 1 напроти найважливішого предмета, цифру 2 – другого предмета за значимістю і так далі до п'ятнадцятого, найменш важливого для вас. Заповнюйте номерами першу колонку бланка. Кожний працює самостійно протягом п'ятнадцяти хвилин».

Список предметів:

1. Мисливський ніж.
2. Кишеньковий ліхтарик.
3. Польотна мапа місцевості.
4. Поліетиленовий плащ.
5. Магнітний компас.
6. Переносна газова плита з балоном.
7. Мисливська рушниця із набоями.
8. Парашут червоно-білого кольору.
9. Пачка солі.
10. Півтори літри води на кожного.
11. Визначник поживних тварин і рослин.
12. Сонячні окуляри на кожного.
13. Літр горілки на всіх.
14. Легке півпальто на кожного.
15. Кишенькове люстерко.

Після завершення індивідуального ранжирування ведучий пропонує групі поділитися на пари і проранжувати ці предмети знову протягом 10 хвилин вже сумісно із партнером (при цьому номерами заповнюється другий стовпчик у бланку із списком предметів). Наступний етап гри – загально групове обговорення з метою дійти до спільної думки відносно порядку розташування предметів, на яке витрачається не менш тридцяти хвилин.

Із спостереження за роботою учасників добре видно ступінь сформованості умінь організовувати дискусію, планувати свою діяльність, йти на компроміси, слухати один одного, аргументовано доводити свою точку зору, володіти собою. Жаркі спори-баталії, що часто розгортаються, коли ніхто не бажає прислухатися до думки інших, наочно демонструють самим учасникам їх некомпетентність у сфері спілкування і необхідність зміни своєї поведінки.

Після закінчення дискусії ведучий оголошує, що гру завершено, вітає всіх учасників із благополучним рятуванням і пропонує обговорити підсумки гри. Першим питанням, на яке ведучий просить відповісти всіх учасників по колу, є таке: «Чи задоволений ти особисто результатами обговорення, яке відбулося? Поясни, чому».

Відповіді учасників за необхідністю супроводжуються рефлексією, ціль якої – осмислення процесів, способів і результатів індивідуальної та сумісної діяльності. Дискусія, що виникла раніше, підігрівається ведучим, який задає уточнювальні питання приблизно такого типу:

1. Що викликало твою задоволеність (незадоволеність)?
2. Як, на твою думку, у правильному напрямку просувалась ваша дискусія чи ні?
3. Чи була вироблена загальна стратегія порятунку?
4. Що тобі завадило взяти активну участь в обговоренні?
5. Ти не згодний із прийнятим рішенням? Чому тобі не вдалося відстояти свою думку?
6. Хто у найбільшому ступені вплинув на прийняття групового рішення, тобто, по суті справи виявився лідером, який зумів повести за собою групу?
7. Що саме у поведінці лідера дозволило йому змусити прислухатися до себе? На якій стадії з'явився лідер?
8. У який спосіб інші учасники домагались згоди з їх думкою?
9. Які способи поведінки виявилися найменш результативними? Які тільки заважали загальній роботі?

10. Як слід побудувати дискусію, щоб у найбільш швидкий спосіб досягти загальної думки і не порушити права всіх учасників?

Обговорення підсумків гри має підвести групу до того, щоб самостійно розібратися у питанні, як у найкращий спосіб організувати дискусії, як уникнути грубих зіткнень у суперечці і переконати інших прийняти свою думку. Як правило, процес обговорення є багатоаспектним: фази, через які проходить практично будь-яка дискусія, лідер і його якості, навички ефективного спілкування, уміння само презентації і т. ін. За необхідністю ведучий тільки вимагає більш чітко сформулювати знайдені учасниками закономірності. Дуже велике значення має самоаналіз учасників власної поведінки, який збагачується зворотним зв'язком від інших членів групи. Від ведучого залежить, щоб цей зворотний зв'язок не обернувся на серію взаємних звинувачень, а мав би конструктивний характер і був прийнятий учасниками.

Практично завжди виникає питання про «правильну» відповідь на проблему дискусії. Така відповідь надається ведучим, підкреслюючи, що це думка зарубіжних експертів, з якою ми маємо право не погоджуватися, але змушені урахувати важливість вибору стратегії порятунку для ранжирування предметів: чи просуватися пустелею до людей, чи очікувати допомоги від рятівників. Якщо у групі під час обговорення практично не ставиться питання про стратегію, то на цьому етапі виявляється, що частина учасників мовчки мала на увазі перший варіант, у той же час як інша частина мала на увазі другий. Цим виявляється ще одна причина взаємного непорозуміння.

Відповіді.

Варіант «Очікувати рятівників» (до речі, на думку експертів, переважний).

1. Півтори літри води на кожного у пустелі необхідні для вгамування спраги.
2. Кишенькове люстерко. Важливо для сигналізації повітряним рятівникам.
3. Легке півпальто на кожного. Прикриє від палаючого сонця і від нічної прохолоди.
4. Кишеньковий ліхтарик. Також засіб для сигналізації льотчикам ніччю.
5. Парашут червоно-білого кольору. І засіб прикриття від сонця, і сигнал рятівникам.
6. Мисливський ніж. Знаряддя для здобуття їжі.
7. Поліетиленовий плащ. Засіб для збирання дощової води і роси.
8. Мисливська рушниця із набоями. Може використовуватися для полювання і для подачі звукового сигналу.

9. Сонячні окуляри на кожного. Допоможуть захистити очі від блиску піску і сонячних промінь.

10. Переносна газова плита з балоном. Оскільки просуватися не прийдеться, може знадобитися для приготування їжі.

11. Магнітний компас. Великого значення не має, тому що немає необхідності визначати напрямок руху.

12. Польотна мапа місцевості. Не потрібна, тому що важливіше знати, де знаходяться рятівники, ніж визначити своє місцезнаходження.

13. Визначник поживних тварин і рослин. У пустелі немає великого розмаїття у тваринному та рослинному світі.

14. Літр горілки на всіх. Припустимо використовувати в якості антисептика для знезараження при будь-яких травмах. В інших випадках має малу цінність, оскільки при вживанні може викликати зневоднення організму.

15. Пачка солі. Значущості практично не має.

Варіант «Просуватися до людей». Розподіл за значущістю буде мати дещо інший вигляд.

1. Півтори літри води на кожного.
2. Магнітний компас.
3. Польотна мапа місцевості.
4. Легке півпальто на кожного.
5. Сонячні окуляри на кожного.
6. Літр горілки на всіх.
7. Кишеньковий ліхтарик.
8. Поліетиленовий плащ.
9. Мисливський ніж.
10. Мисливська рушниця із набоями.
11. Кишенькове люстерко.
12. Визначник поживних тварин і рослин.
13. Парашут червоно-білого кольору.
14. Переносна газова плита з балоном.
15. Пачка солі.

Іноді пояснення взаємних вражень і відкритий обмін зворотним зв'язком на перших етапах занять ускладнені, і хоч ця гра залишається корисною й ефективною, вона не може цілком зняти психологічні захисти. Для послаблення напруги на цій стадії використовуються психогімнастичні ігри з релаксаційною спрямованістю, наприклад «Плутанина»: всі беруться за руки, створюючи ланцюжок; той, що стоїть першим, починає рухатися під руками гравців, заплуту-

ючи ланцюжок; ведучий, який до того стояв спиною, повинен розплутати ланцюжок, не розціплюючи руки учасників.

Гра «Віє вітер». Ця гра сприяє підняттю настрою й активності учасників групи. Кількість стільців на один менше, ніж у гравців. Гравець без стільця стає ведучим або «вітром, що віє».

«Вітер, що віє» проголошує інструкцію, наприклад: «Вітер віє, вітер віє для всіх, хто одягнений в джинси!» всі учасники, які одягнені в джинси, повинні встати із свого стільця і сісти на інший стілець. Гравець, який залишився без стільця, стає «вітром, що віє», і вигадує нову інструкцію з новою ознакою, яка підніме граючих з місць.

Гра «Піщана буря». Учасники групи стоять у колі, а ведучий починає гру рухами, що повторюються (наприклад, розтирання долонь, оплески у долоні і т. ін.). Ті, що стоять у колі, повторюють рухи ведучого, коли до них дійде черга. Ведучий може використовувати різні рухи.

Гра «Звуки тварин». Кожний учасник групи отримує аркуш паперу із назвою тварини, яку він повинен озвучити. За командою ведучого всі учасники із закритими очима починають повільно ходити по кімнаті і вимовляти звуки тварини, вказаної на своїй карточці. При цьому вони повинні максимально наблизитися до інших учасників гри.

Стадія усвідомлення

На **II стадії** основним процесом зміни є, головним чином, когнітивний – усвідомлення. Самосвідомість при переході від більш низького рівня на більш високий характеризується зміною рефлексивних процесів.

За самою своєю суттю рефлексія завжди є розривом, роздвоєнням і вихідом за межі будь-якого безпосереднього процесу, що протікає «автоматично», чи стану. Тому за самою структурою рефлексивного акта, розробленого у свій час Н. Г. Алексєєвим, однією з перших умов його розгортання є повна зупинка, припинення безперервного, «природного» ходу будь-якого процесу. Уже сама ця умова може виявитися основою первинного розрізнення суб'єктом «себе» і руху, здійснюваного ним.

Більш високий рівень рефлексії пов'язаний із необхідністю фіксації зупинки, що трапилася, і самого зупиненого процесу у тому чи іншому «матеріалі». Саме фіксація здійснює роздвоєння, поляризацію процесу у своєму та іншому його виразі.

Зупинка і фіксація у сукупності і складають ті умови, які є в основі усвідомлення або об'єктивізації, говорячи словами Д. Н. Узнадзе. Рівень усвідомлення суттєво підвищується завдяки спостереженню, протиставленню, інтерпретації

можливих точок зору, позицій, способів і прийомів сприйняття і поведінки, що обговорюються в малих групах. Завдяки збільшенню інформації починають усвідомлювати й оцінювати альтернативи небажаній поведінці і зростання власних професійних і особистісних можливостей у зв'язку з відмовою від небажаної поведінки.

На цій стадії надзвичайно корисні вправи, які орієнтовані на саморозкриття. Такою є, наприклад, процедура «Предмет розповідає про господаря» та ін.

Прийом **«Предмет розповідає про господаря»**. Кожний з учасників бере в руки будь-який предмет, який належить йому, і від особи цього предмета розповідає про свого хазяїна («Я авторучка Марини, я у неї лише місяць, але за цей час я дізналась про неї...»). Інші «предмети» можуть поставити розповідачеві будь-які питання про його господаря. Така форма самопредставлення, коли людина говорить про саму себе у третій особі, ідентифікуючись із неістотою, дозволяє бути більш розкріпаченою і поділитися сокровенним, полегшує завдання саморозкриття.

Часу на проведення цієї вправи необхідно виділити достатньо (не менш години). Іноді він затягується, що викликає роздратування у деяких учасників, але дуже важливо для досягнення ефекту, щоб кожний учасник «відчув себе предметом». Виправданою є поведінка ведучого, якщо він почне першим, демонструючи приклад такої само презентації. Чим більш відвертим і щирим він буде, тим успішніше пройде ця вправа.

Вправа «Самоаналіз». Кожний учасник отримує аркуш паперу і поділяє його на чотири частини. Видається така інструкція: «Дай 10 відповідей на питання «Хто я є такий?», зроби це швидко, записуючи свої відповіді точно за такою формою, за якою вони спадають на думку. Запиши їх до першого стовпчика. До другого стовпчика запиши відповіді на те ж саме питання, як на твою думку відгукнулись про тебе твої батьки (обери конкретно тата чи маму). До третього стовпчика запиши відповіді на те ж саме питання як відгукнувся б про тебе учасник групи, який сидить зліва від тебе.

Тепер склади аркуш так, щоб не було видно твоїх нотаток, і передай сусідові зліва. Отримавши аркуші, до пустого стовпчика, що залишився, запиши 10 відповідей на питання «Хто така та людина, що дала тобі цей аркуш?». Після цього аркуші збираються ведучими і перемішуються. Почергово зачитуються вголос характеристики із останнього стовпчика, а група повинна визначити, про кого йде мова (той, хто писав, мовчить). Обговорюється, наскільки група згодна з даним портретом. Потім аркуші повертаються учасникам, і вони самі порівнюють всі 4 набори відповідей, аналізують їх схожість і різницю.

У підсумку дається таке домашнє завдання: після закінчення занять запропонувати своїм близьким дати 10 ваших визначень і порівняти їх з вашим набором, що передбачається.

Вправа «Хто ти?» застосовується як прийом організації зворотного зв'язку. Учасникам на спини кріпляться великі аркуші твердого паперу. Кожен повинен написати іншому хоч би одну відповідь на вказане питання. Після цього узагальнені характеристики аналізуються і обговорюються в групі.

Треба визнати, що найбільш ефективними методами роботи на стадії усвідомлення є методи кооперативного навчання.

Стадія переоцінки

Цю стадію ми назвали стадією переоцінки, тому що вона супроводжується збільшенням використання не тільки когнітивних, але й ефективних і оціночних процесів зміни. У студентів з'являється тенденція до усвідомлення впливу власної небажаної поведінки на безпосереднє соціальне оточення (педагогів, сім'ї, друзів) і переоцінка власної особистості. На цій стадії у процесі тренінгів студент все більш відчуває власну незалежність і здатність змінити своє життя у чомусь важливому, принциповому.

Детальний виклад всіх процедурних моментів психологічного тренінгу не видається можливим унаслідок, по-перше, недоліку місця і, по-друге, відсутності однозначного алгоритму і широкої варіації сценарного плану цієї роботи. Для кожної групи готується своя програма, змістовні і формальні аспекти якої залежать від цілого ряду факторів: ситуації в країні, конкретних подій, що відбулися в останній час у даному місті і в даній педагогічній установі, особистісних особливостей учасників групи, їх соціального статусу, рівня загальної культури, віку і т. ін. Наповнення програми конкретними психотехніками і вправами змінюється з урахуванням перелічених факторів, а також особливостей групової динаміки у даній групі студентів.

Разом із тим, тренінг має досить стійку узагальнену структуру, що включає обов'язкові змістовні блоки і процедурні моменти.

На самому початку роботи ведучий інформує учасників тренінгу про те, що вони можуть отримати в результаті навчання. Після цього установлюються основні принципи роботи в групі:

1. «Тут і зараз». Цей принцип орієнтує учасників тренінгу на те, щоб предмет їх аналізу постійно були процеси, що відбуваються в групі у даний момент, почуття, думки, що з'являються у даний момент. Крім спеціально оговорених випадків, забороняються проєкції у минуле й у майбутнє.

2. Щирість і відкритість. Самим головним у групі є не лицемірити і не брехати. Чим більш щирими є розповіді про те, що дійсно хвилює й цікавить, чим більш щирим буде вираження почуттів, тим більш успішною буде робота групи в цілому. Відомо, що розкриття свого *Я* іншій людині є ознакою сильної і здорової особистості.

3. Принцип Я. Основна увага учасників має бути зосередженою на процесах самопізнання, на самоаналізі і рефлексії. Навіть оцінка поведінки іншого члена групи повинна здійснюватися через висловлювання власних виникаючих почуттів і переживань. Забороняється використовувати обміркування типу: «ми вважаємо...», «у нас інша думка...» і т. ін. Всі висловлювання повинні будуватися із використанням особистих займенників однини: «я відчуваю...», «мені здається...».

4. Активність. У групі відсутні можливість пасивно «відсидітися».

Більшість вправ передбачає включення всіх учасників. Небажана відсутність навіть однієї сесії, забороняється вихід із групи (крім самих виключних випадків).

5. Конфіденційність. Все, про що говориться у групі відносно конкретних учасників, повинно залишатися у самій групі, – природна етична вимога, яка є умовою для створення атмосфери психологічної безпеки і саморозкриття.

Крім того, всім учасникам пропонується вибрати собі на час тренінгової роботи «ігрове ім'я» – те ім'я, за яким решта учасників зобов'язана буде звертатися до людини. Це може бути як дійсне власне ім'я (іноді у зменшено-ласкавій формі), так і дитяча кличка, інститутське прозвище, ім'я улюбленого художнього персонажу чи просто будь-яке ім'я, що подобається.

Уже ці процедури, що створюють особливі умови взаємодії, яка почалась, їх ігровий характер дозволяють частково зняти природну напругу і тривогу учасників.

На цьому етапі в групі активно використовуються техніки гештальттерапії і психодрами, а також тілесної терапії і нейролінгвістичного програмування. Закономірним на стадії переоцінки є навчання засобам розв'язання особистих і професійних проблем і зміни ставлень до подій і людей.

Прийом «Розмова зі зміною позиції». Кожний учасник веде сам із собою внутрішній діалог з приводу якоїсь своєї проблеми, по чергову «входячи» у різні ролеві позиції реаліста, фантазера, скептика. Причому зміна позицій супроводжується реальним фізичним переміщенням на крок у певну точку простору. Десять хвилин внутрішнього діалогу досить часто приводять до знаходження несподіваного розв'язання проблеми. Для того щоб змінити ставлення до будь-

якої негативної фруструючої ситуації, корисно застосовувати техніки нейролінгвістичного програмування.

Техніка «Розщеплення екрану». Як в вищезазначеному прийомі, вся робота здійснюється учасниками групи у внутрішньому плані. Ведучий, увівши учасників у релаксаційний стан, просить уявити великий білий екран, розділений вертикальною рисою. Зліва на екрані проєцирується суб'єктом негативна фруструюча ситуація – нечітка, чорно-біла; справа – ситуація успіху, яскрава, мальовнича, сповнена звуками і запахами. Поступово ліва (негативна) картинка зменшується і блякне, віддаляється, а права (позитивна) стає все більш яскравою і наближається. Після дво-, трикратного виконання цієї вправи учасники групи із подивом виявляють, що думки про негативну ситуацію більше не викликають негативних почуттів, і вона сприймається ними більш спокійно, ніж раніше. Створенню обстановки взаємної довіри сприяють техніки тілесної терапії. Наведемо приклад однієї з таких технік.

Вправа «Маятник». Двоє учасників стають обличчям один до одного, третій стоїть між ними, заплющивши очі і розслабившись. Перші двоє, поклавши руки йому на плечі, починають розгойдувати його, поступово збільшуючи амплітуду коливань. Цим прийомом легко діагностувати ступінь довіри, яку відчують учасники групи один до одного. Ще більш показовим у цьому плані є «довіряюче падіння». Всі учасники по черзі стають на стіл чи підвіконник і спиною падають у руки решти учасників групи. Іноді страх, що тебе не спіймають, упустять, відсутність довіри до членів групи буквально паралізує тіло людини, і вона не може пересилити себе і змусити впасти. Зате тим, хто впав і відчув підтримку піклувальних рук своїх товаришів, це дає незабутнє відчуття радості і гордості, довіри до інших учасників. Сильне емоційне переживання цієї вправи дозволяє групі зробити вирішальний крок до згуртованості та єдності, до відкритості і взаємної довіри. У цьому випадку результативність тренінгу підвищується.

Як завершальну вправу тренінгу можна використати ще одну процедуру.

«Листи у валізу». Кожний учасник отримує пусті картонні картки за кількістю учасників, в яких він може написати (чи намалювати у метафоричній формі) побажання решті членам групи персонально. До цього часу емоційна атмосфера в групі така, що відчуття близькості й відкритості обумовлюють висловлення щирі й добросердечні, що, у свою чергу, ще більше підсилює позитивний ефект у результаті тренінгу.

Стадія дії

Ті, хто успішно здійснює стадію переоцінки, переходить на IV стадію – дію (закріплення в поведінці і підтримування).

Найбільш ефективно IV стадія проходить у тому випадку, коли у студента є можливість апробації нових способів поведінки у своїй практичній діяльності до закінчення семінарів. Тоді студент може обговорити свої труднощі, проблеми, «рецидиви» поведінки і відчутти відкрите і довірливе співчуття, розуміння, допомогу у заохоченні до змін у поведінці.

Протистояння (толерантність) стимулам, що провокують небажану поведінку, і заохочення самого себе до позитивних змін у поведінці – основний результат цієї стадії.

На цій стадії закріплюються нові форми підвищення у процесі програвання реальних ситуацій, режисури і постановки спектаклів, але найбільш ефективним методом роботи на цій стадії є ділові ігри.

Ділові ігри – ефективний і широко розповсюджений метод розв'язання виробничих, навчальних і дослідницьких завдань.

Головним принципом ділових ігор є імітаційне моделювання як об'єкта, так і структури професійної діяльності, згідно з якою будується ділова гра, тобто, по суті, задається предметний і соціальний контекст ігри, що дозволяє назвати її контекстним навчанням. Саме останній методичний принцип дає можливість перейти від аналітичного оволодіння декларативним знанням до активної побудови синтетичних індивідуальних і групових концепцій, що охоплюють різнопланові знання, уточнити у заданому контексті розуміння предмета.

Під час розробки ділових ігор системне уявлення об'єкта і змісту професійної діяльності переводиться у конструкцію гри, яка може бути «жорсткою» чи «вільною». Конструкція гри є «жорсткою», якщо в ній зафіксовані і чітко приписані учасникам гри ролі, допустимі способи дій, засоби, ресурси, порядок гри, а також формалізовано логічний процес переходу від рішень, які приймаються учасниками, до оцінки наслідків цих рішень. «Вільна» конструкція гри дозволяє використовувати досвід і творчий потенціал учасників при розв'язанні нестандартних проблем.

Ділова гра як активний метод навчання має синтетичний характер і включає в себе великий набір процедур, при тому деякі з них (аналіз конкретних ситуацій і ділові ігри) можуть проводитися й окремо, поза ділової гри, і є її спрощеними формами.

Додаток Ж

Опитувальник для оцінки комунікативних і організаційних схильностей (КОС) у процесі первинної профконсультації

1. Чи багато у Вас друзів, з якими Ви постійно спілкуєтесь?
2. Чи часто Вам вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними Вашої думки?
3. Чи Вас непокоїть тривалий час почуття образи на когось із Ваших товаришів?
4. Чи завжди Вам важко орієнтуватися у критичній ситуації?
5. Чи є у Вас прагнення до встановлення нових знайомств із різними людьми?
6. Чи подобається Вам займатися громадською роботою?
7. Чи вірно, що Вам приємніше і простіше проводити час із книгами чи займатися будь-яким заняттям, ніж з людьми?
8. Якщо виникли будь-які перешкоди у здійсненні Ваших намірів, чи легко Ви відступаєте від них?
9. Чи легко Ви установлюєте контакти з людьми, які значно старші за віком?
10. Чи любите Ви придумувати й організовувати із своїми товаришами різні ігри і розваги?
11. Чи тяжко Ви включаєтесь до нової для Вас компанії?
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні ті справи, які треба було виконати сьогодні?
13. Чи легко Вам вдається установлювати контакти з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете Ви добиватися, щоб Ваші товариші діяли відповідно до Вашої думки?
15. Чи тяжко Ви освоюєтесь у новому колективі?
16. Чи вірно, що у Вас не буває конфліктів із товаришами через невиконання ними своїх обов'язків, зобов'язань?
17. Чи прагнете Ви при зручному випадку познайомитися і поспілкуватися з новою людиною?
18. Чи часто у розв'язанні важливих справ Ви берете ініціативу на себе?
19. Чи дратують Вас оточуючі люди, і чи хочеться Вам побути на самоті?
20. Чи правда, що Ви зазвичай погано орієнтуєтесь у незнайомій для Вас обстановці?
21. Чи подобається Вам постійно знаходитися серед людей?

22. Чи виникає у Вас роздратування, якщо Вам не вдається закінчити розпочату справу?
23. Чи відчуваєте Ви труднощі, незручність або сором'язливість, якщо Вам доводиться проявляти ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?
24. Чи правда, що Ви утомлюєтесь від частого спілкування з товаришами?
25. Чи любите Ви брати участь у колективних іграх?
26. Чи часто Ви проявляєте ініціативу під час розв'язання питань, що зачіпають інтереси Ваших товаришів?
27. Чи правда, що Ви почуваетесь невпевнено серед малознайомих Вам людей?
28. Чи вірно, що Ви рідко прагнете до доказу своєї правоти?
29. Чи вважаєте Ви, що Вам складно внести пожвавлення у малознайому для Вас компанію?
30. Чи берете Ви участь у громадській роботі в інституті?
31. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?
32. Чи вірно, що Ви не прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо воно не було відразу прийнято Вашими товаришами?
33. Чи відчуваєте Ви себе невимушено, потрапивши до незнайомої вам компанії?
34. Чи охоче Ви розпочинаєте організацію різних заходів для своїх товаришів?
35. Чи правда, що Ви не відчуваєте себе достатньо впевненим і спокійним, якщо доводиться говорити будь-що перед великою групою людей?
36. Чи часто Ви запізнюєтесь на ділові зустрічі, побачення?
37. Чи вірно, що у Вас багато друзів?
38. Чи часто Ви буваєте у центрі уваги своїх товаришів?
39. Чи часто Ви ніякуєте, відчуваєте незручність при спілкуванні із малознайомими людьми?
40. Чи правда, що Ви не дуже впевнено відчуваєте себе в оточенні великої групи своїх товаришів?

Обробка результатів

1. Зіставити відповіді випробуваного з дешифратором і підрахувати кількість збігів окремо за комунікативними й організаційними схильностями.
2. Обчислити оціночні коефіцієнти комунікативних (К) й організаторських (К) схильностей як відношення кількості відповідей, що збігаються за комуні-

кативними схильностями (К) й організаційними схильностями (О) до максимально можливого числа збігів (20) за такими формулами:

$$\hat{E}_x = \frac{\hat{E}_x}{20} \text{ і } \hat{E}_o = \frac{O_x}{20}$$

Для якісної оцінки результатів необхідно зіставити отримані коефіцієнти із оцінками у школі.

Шкала оцінок комунікативних і організаційних схильностей

Кк	Ко	Шкальна оцінка
0,10–0,45	0,20–0,55	1
0,45–0,55	0,56–0,65	2
0,56–0,65	0,66–0,70	3
0,66–0,75	0,71–0,80	4
0,75–1,00	0,81–1,00	5

Під час аналізу отриманих результатів необхідно урахувати такі параметри:

1. Випробувані, які отримали оцінку 1, характеризуються низьким рівнем прояву комунікативних й організаційних схильностей.
2. Випробувані, які отримали оцінку 2, комунікативні й організаційні схильності наявні на рівні нижче середнього. Вони не прагнуть до спілкування, почувуються скuto у новій компанії, колективі, надають перевагу проведенню часу на самоті, обмежують свої знайомства, випробовують труднощі в установленні контактів з людьми і у виступі перед аудиторією, погано орієнтуються у незнайомій ситуації, не відстоюють свою думку, тяжко переживають образи, прояв ініціативи у громадській діяльності вкрай занижено, у багатьох справах вони надають перевагу уникненню прийняття самостійних рішень.
3. Для випробуваних, які отримали оцінку 3, характерний середній рівень прояву комунікативних й організаційних схильностей. Вони прагнуть до контактів з людьми, не обмежують коло своїх знайомств, відстоюють свою думку, планують свою роботу, проте потенціал їх схильностей не відрізняється високою стійкістю. Ця група випробуваних потребує подальшої серйозної і плано-мірної роботи з формування і розвитку комунікативних й організаторських схильностей.

4. Випробувані, які отримали оцінку 4, належать до групи з високим рівнем прояву комунікативних й організаційних схильностей. Вони не розгублюються у новій обстановці, швидко знаходять друзів, постійно прагнуть розширити коло своїх знайомих, займаються громадською діяльністю, допомагають близьким, друзям, виявляють ініціативу у спілкуванні, із задоволенням беруть участь в організації громадських заходів, здатні прийняти самостійне рішення у складній ситуації. Все це вони роблять не за примушуванням, а згідно з внутрішнім прагненням.

5. Випробувані, які отримали найвищу оцінку 5, володіють дуже високим рівнем прояву комунікативної та організаційної діяльності й активно прагнуть до неї, швидко орієнтуються у складних ситуаціях, невимушено поводять себе у новому колективі, ініціативні, рішення приймають переважно самостійно у складній справі чи у складній ситуації, відстоюють свою думку і добиваються, щоб вона була прийнятою товаришами, можуть внести пожвавлення у незнайому компанію, люблять організовувати всілякі ігри, заходи, наполегливі у діяльності, що їх приваблює. Вони самі шукають такі справи, які б задовольнили їх потреби в комунікації й організаційній діяльності.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Абульханова-Славская А. М. Представление личности об отношении к ней значимых других / А. М. Абульханова-Славская, В. Д. Гордиенко // Психологический журнал. – 2001. – № 5. – С. 44.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М. : Наука, 1995. – 270 с.
3. Акимова И. М. Партнерство бизнеса и государства в сфере образования: международный опыт и украинская практика / И. М. Акимова, Е. С. Осинкина, Н. И. Лещенко // Ринок праці та освіти : пошук взаємодії : зб. наук. ст. – К. : Таксон, 2007. – С.7–30.
4. Алдер Г. Технология НЛП / Г. Алдер. – СПб. : Питер, 2001. – 224 с.
5. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
6. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – 2-е изд. – СПб. : Изд. Дом “Питер”, 2001. – 263 с.
7. Андреев А. А. Педагогика высшей школы: прикладная педагогика : учеб. пособ. / А. А. Андреев. – М., 2000. – 450 с.
8. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю / В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2005. – 804 с.
9. Анисимова О. М. Самооценка в структуре личности студента : автореф. дис. канд. психол. наук. / О. М. Анисимова. – Л., 1984. – 21 с.
10. Антонов А. И. Микросоциология семьи / А. И. Антонов. – М., 1992. – 348 с.
11. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М., 1980. – 168 с.
12. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения (общедидактический аспект) / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1994. – 560 с.
13. Бадмаева Н. Ц. Вплив мотиваційного чинника на розвиток розумових здібностей : моногр. / Н. Ц. Бадмаева. – Улан-Уде, 2004. – 340 с.
14. Батулин Н. А. Психология успеха и неудачи / Н. А. Батулин. – Челябинск, 1999. – 320 с.
15. Белкин А. С. Ситуация успеха : книга для учителя / А. С. Белкин. – Екатеринбург : УГЛУ, 1997. – 186 с.
16. Бернс Р. Развитие «Я» : концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.

17. Бех І. Д. Категорія ставлення в контексті розвитку образу «Я» особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – М., 1997. – №3. – С. 9–21.
18. Бех І. Д. Виховання особистості : навч.-метод. посіб. у 2-х т. / Т.1 Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
19. Бех І. Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах / І. Д. Бех // Теорія і практика управління соціальними системами. – Х. : НТУ «ХПИ», 2008. – № 2. – С.109–115.
20. Блонский П. П. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / П. П. Блонский. – М. : Педагогика, 1979. – 510 с.
21. Бодалев А. А. Психология личности / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 180 с.
22. Бодалев А. А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин. – СПб. : Речь, 2006. – 440 с.
23. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека : характеристика и условия достижения / А. А. Бодалев. – М., 1998. – 263 с.
24. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности / В. А. Бодров. – М. : ПЭР СЭ, 2001. – 511 с.
25. Божович Л. И. Развитие мотивов учения у советских школьников / Л. И. Божович, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина. / Известия АПН. РСФСР. – 1957. – Вып. 36. – С. 45–53.
26. Бордовская Н. В. Педагогика : учеб. / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – М., СПб. : Питер. 2004. – 299 с.
27. Боркиевская Р. В. Формирование мотивации учебной деятельности студентов колледжа экономики и права : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. / Р. В. Боркиевская. – Тернополь, 2005. – 20 с.
28. Валишина Н. А. С позиций концепции философии образования или об одной педагогической закономерности / Н. А. Валишина // Фестиваль педагогических идей «открытый урок», 2005/2006. – М., – 2006. – С. 12 – 26.
29. Васильев И. А. Мотивация и контроль за действием / И. А. Васильев, М. Ш. Магомед-Эминов. – М., 1991. – 120 с.
30. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий . – М., 1991. – 207 с.
31. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А. А. Вербицкий. – М., 1999. – 75 с.
32. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М., 1990. – 290 с.

33. Володарская И. А. Проблема целей обучения в современной педагогике : учеб.-метод. пособ. / И. А. Володарская ; под. ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
34. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 450 с.
35. Гарунов М. Г. Развитие творческой самостоятельности специалиста / М. Г. Гарунов // Высшее образование в России. – 1998. – № 4. – С.83–86.
36. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета : теория и опыт исследования: моногр. / А. В. Глузман. – К. : Поисково-издательское агентство, 1998. – 252 с.
37. Гончаренко С. У. Гуманізація і гуманітаризація освіти / С. У. Гончаренко // Шлях освіти. – К., 2001. – № 2. – С. 2–6; № 3. – С. 2–8.
38. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
39. Гордеева Т. О. Мотивация достижения : теории, исследования, проблемы / Т. О. Гордеева // Современная психология мотивации ; под ред. Д. А. Леонтьева. – М, 2002. – С. 9–18.
40. Гордієнко В. І. Розвиток особистості в процесі професіоналізації: професіогенез особистості : навч. посіб / В. І. Гордієнко // Психологія праці та професійної підготовки особистості ; за ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. – Хмельницький : ТУП, 2001. – С. 48–67.
41. Городецька В. В. Активізація самостійної роботи як одного з напрямків особистісно-професійного саморозвитку студента / В. В. Городецька // Сучасні концепції виховання : матеріали конференції БГПУ. – Ярославль : Вид-во ЯГПУ ім. К. Д. Ушинського, – 2000.
42. Готвальд Ф. Аюрведа в бизнесе / Ф. Готвальд, В. Ховальд. – М., 2000. – 270 с.
43. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях : непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1997. – 136 с.
44. Грень Л. Н. Активизация потенциала студентов в процессе формирования их направленности на успешную профессиональную деятельность / Л. Н. Грень // Теорія і практика управління соціальними системами». – Х. : НТУ «ХП». – 2008. – № 4. – С. 42–49.
45. Грень Л. М. Я-концепція – методологічна основа саморозвитку та самовдосконалення студентів у педагогічному процесі / Л. М. Грень // Психологія і

педагогіка професійної освіти : наук.-метод. журнал. – Львів. – 2008. – № 3. – С. 191–199.

46. Грень Л. М. Роль самооцінки у формуванні професійної самосвідомості студентів / Л. М. Грень // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : тези. докл. – К., Вінниця. – 2008. – вип. 19. – С. 281–285.

47. Гримак Л. П. Резервы человеческой психики / Л. П. Гримак. – М., 1987. – 286 с.

48. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах / Р. С. Гуревич. – К. : Вища школа, 1998. – 229 с.

49. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.

50. Далгатов М. М. Мотивация деятельности достижения в теориях каузальной атрибуции / М. М. Далгатов // Вестник Моск. Ун-та. – Сер.14. Психология. – 2006. – № 1. – С. 17– 25.

51. Даньшева С. О. Професійне самовиховання студентів технічних вузів: автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. / С. О. Даньшева. – Х., 2000. – 16 с.

52. Джеймс У. Психология в беседах с учителями / У. Джеймс. – СПб : Питер, 2001. – 150 с.

53. Діденко О. В. Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів : автор. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. / О. В. Діденко. – Хмельницький, 2003. – 18 с.

54. Дилтс Р. Моделирование с помощью НЛП / Р. Дилтс. – СПб., 2001. – 276 с.

55. Дилтс Р. Фокусы языка. Изменение убеждений с помощью НЛП / Р. Дилтс. – СПб. : Питер, 2001. – 314 с.

56. Диянова З. В. Самосознание личности / З. В. Диянова, Л. А. Щеголева. – М., 1992. – 70 с.

57. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б. И. Додонов // Вопросы психологии. – 1984. – №4. – С. 7–12

58. Дружилов С. А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития / С. А. Дружилов. – М., 2003. – 345 с.

59. Дьюи Дж. Введение в философию воспитания / Дж. Дьюи // Работник просвещения ; пер. с англ. Р. Ландсберг. – М., 1921. – 62 с.

60. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация : учеб. пособ. / В. И. Загвязинский. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 437 с.
61. Зайцева І. В. Мотивація учіння студентів / І. В. Зайцева. – К. : Ірпінь, редакційно-вид. відділ АДПС України, 2000. – 191с.
62. Закон України «Про вищу освіту»: Прийнято 17.01.2002 р. №2984 – К., 2002. – 71 с.
63. Занюк С. С. Теоретичні та практичні аспекти формування мотивації досягнення / С. С. Занюк // Педагогічні та психологічні науки. – Луцьк : Вид-во Волинського державного університету. – 1998. – № 9 – С. 55–59.
64. Занюк С. С. Мотиваційний тренінг. Спецпрактикум з психології мотивації / С. С. Занюк. – Луцьк : Вид-во Волинського держ. університету, 1998. – 64 с.
65. Занюк С. С. Психология мотивации / С. С. Занюк. – К. : Эльга–Ника-Центр, 2001. – 352 с.
66. Захарова А. В. Психология формирования самооценки / А. В. Захарова. – Минск, 1993. – 90 с.
67. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособ. / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
68. Золотухіна С. Т. Виховуючи навчання : спецкурс з історії і педагогіки / С. Т. Золотухіна. – Х. : «НУА», 1994. – 168 с.
69. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи ; за ред. І. А. Зязюна – К. : Віпол, 2000. – 636 с.
70. Зязюн І. А. Педагогіка добра : ідеали і реалії : навч.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – К., 2000. – 350 с.
71. Зязюн І. А Гуманізм освіти ХХІ століття : філософський і психологічний аспект / І. А. Зязюн // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2002. – № 2. – С. 23–34.
72. Енциклопедія освіти ; під ред. В. Г. Кременя. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
73. Ігнатюк О. А. Моделювання оцінки реалізації особистісного потенціалу студента в технічному університеті / О. А. Ігнатюк // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2005. – № 1. – С. 37–46.
74. Ігнатюк О. А. Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика : моногр. / О. А. Ігнатюк. – Х. : НТУ «ХП», 2009 – 432 с.

75. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2004. – 509 с.
76. Инновации в высшей технической школе России. Состояние и проблемы модернизации инженерного образования / Сб. статей – М. : МАДИ (ГТУ). – 2002. – вып.1. – 446 с.
77. Каган М. С. Человеческая деятельность / М. С. Каган. – М., 1974. – 320 с.
78. Капрара Дж. Психология личности. / Дж. Капрара, Д. Сервон. – СПб, 2003. – С.452–453
79. Кисель С. Г. Специфика мотивации учебной деятельности в ВУЗе. / С. Г. Кисель, А. Н. Василенко // Проблемы инженерно-педагогического образования : сб. науч. праць. – Х.: УПА, 2004. – 235 с.
80. Кларин М. В. Игра в учебном процессе / М. В. Кларин. – // Советская Педагогика. – 1985. – № 6, С.57–61.
81. Класифікатор професій. Видання офіційне. – К. : Соцінформ. – 2001. – 584 с.
82. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения / Г. Клаус. – М. : Педагогика, 1987. – 173 с.
83. Клименко Н. О. Формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Н. О. Клименко. – Луганськ, 2005. – 20 с.
84. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-н/Д : Феникс, 1996. – 512 с.
85. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности / В. И. Ковалев. – М. : Наука, 1988. – 192 с.
86. Коваленко О. Е. Методика профессионального обучения : учеб. / О. Е. Коваленко. – Х. : ЧП «Штрих», 2003. – 480 с.
87. Козаков В. А. Освіта, виховання та контроль навчання у вищій школі : моногр. / В. А. Козаков. – К. : КДЕУ, 1996. – 290 с.
88. Колденкова А. Т. Педагогические факторы формирования профессиональной направленности студентов : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01. / А. Т. Колденкова. – Л., 1977. – 20 с.
89. Коменский Я. А. Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения в 2 т. Т.1. / Я. А. Коменский.— М. : Педагогика, 1982. – С. 242–476.
90. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світові й українські перспективи ; за заг. ред. О. В. Овчарук. – К., 2004.

91. Комплексная социально-психологическая методика изучения личности инженера : учеб. пособ. ; под ред. Е. С. Чугуновой. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. – 184 с.
92. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М. : Педагогика, 1978. – 368 с.
93. Кон И. С. В поисках себя: Личность и её самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
94. Кондратьева М. В. Исследования в области развития мотивации достижения в зарубежной и отечественной психологии / М. В. Кондратьева // Сб. научных трудов СевКавГТУ. – 2005. – № 4. – 45 с.
95. Кондратьева М. В. Развитие мотивации достижения у студентов вузов : учеб.-метод. пособ. / М. В. Кондратьева. – Ставрополь : Изд-во Сев. Кав. ГТУ, 2005. – 104 с.
96. Корольчук М. С. Психофізіологія діяльності : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / М. С. Корольчук. – К. : Ельга, Ніка Центр, 2003. – 400 с.
97. Коршунова Л. С. Воображение и его роль в познании / Л. С. Коршунова. – М., 1979 – 180 с.
98. Кочетов А. И. Как заниматься самовоспитанием / А. И. Кочетов. – Минск, 1991. – 360 с.
99. Краевский В. В. Методология педагогического исследования : учеб. пособ. / В. В. Краевский. – Самара : Изд-во СИУ, 1994. – 294 с.
100. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.
101. Крауклис А. А. Саморегуляция высшей нервной деятельности / А. А. Крауклис. – Рига, 1964.
102. Кремень В. Г. Освітня діяльність і інтелект : проблеми формування національної інтелігенції / В. Г. Кремень // Теорія і практика управління соціальними системами. – Х. : НТУ «ХП». – 2008. – № 2. – С. 3–11.
103. Кубышкина М. Л. Психологические особенности мотивации социального успеха : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.01 / М. Л. Кубышкина. – СПб., 1997. – 20 с.
104. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1989. – 167 с.
105. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.
106. Кудин В. А. Образование в судьбах народов (дидактика нового времени) / В. А. Кудин. – К. : ПП Гама-Принт, 2007. – 218 с.

107. Кудин В. А. Образование и социальная справедливость / В. А. Кудин. – К. : ПП «Золоті Ворота», 2010. – 153 с.
108. Кули Ч. Человеческая природа и социальный порядок / Ч. Кули ; под общей ред. А. З. Толстова. – М. : Идея-Пресс, 2000. – 309 с.
109. Курс практической психологии или как научиться работать и добиваться успеха. – М., 2000. – 350 с.
110. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12
111. Леднев В. С. Содержание образования : сущность, структура, перспектива : учебн. пособ. / В. С. Леднев. – М. : Высш. шк., 1991– 360 с.
112. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
113. Лешин В. В. Профессиональная направленность и проблема развития личности студентов / В. В. Лешин. – М., 1988. – 210 с.
114. Линдеман Х. Аутогенная тренировка / Х. Линдеман. – М., 1980. – 230 с.
115. Лозова В І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – 2-ге вид., випр. і доп. – Х. : «ОВС», 2002. – 400 с.
116. Лозовой В. А. Самовоспитание личности: философско-социологический анализ / В. А. Лозовой. – Х. : Основа. – 1991. – 207 с.
117. Лопатин А. Р. К вопросу о технологии создания ситуации успеха в воспитательной работе с подростками / А. Р. Лопатин // Педагогический вестник Яросл. ун-та. – 2005. – № 3. – С. 25–36.
118. Лоуэн А. Психология тела : биоэнергетический анализ тела / А. Лоуэн. – М., 2000.
119. Лузан П. Г. Теорія і методика формування навчально-пізнавальної активності студентів / П. Г. Лузан. – К. : Нац. агр. університет, 2004. – 272 с.
120. Луценко В. В. Організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. – Х., 2002. – 18с.
121. Магомед-Эминов М. Мотивация достижения : структура и механизмы : автореф. дис. канд. псих. наук : 19.00.01 / М. Магомед-Эминов. – М., 1987. – 20 с.
122. Мак-Дермотт Я., О'Коннор Дж. НЛП и здоровье. Использование НЛП для улучшения здоровья и благополучия. / Я. Мак-Дермотт, Дж. О'Коннор. – СПб., 2000. – 210 с.
123. Марков В. Н. Потенциал личности / В. Н. Марков, Ю. В. Синягин // Мир психологи. – 2000. – №1 (21). – С. 250–261.

124. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
125. Маслоу А. Самоактуализация личности. Психология личности. Тексты / А. Маслоу. – М., 1982. – 120 с.
126. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 320 с.
127. Махариши Махеш Йоги. Наука бытия и искусство жития / Махариши Махеш Йоги. – М., 2000. – 458 с.
128. Мелецинек А. Инженерная педагогіка : учеб. пособ. / А. Мелецинек. – М. : МАДИ, 1998. – 185 с.
129. Мельник Л. П. Психологія управління : конспекти лекцій / Л. П. Мельник. – К. : МАУП, 1999. – 216 с.
130. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні / О. П. Мещанінов. – Миколаїв : вид-во МДГУ, 2005. – 460 с.
131. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности : учеб. пособ. / Л. М. Митина. – М. : МПСИ, 2002. – 400 с.
132. Михайличенко В. Е. Педагогика успеха как составляющая личностно-ориентированного обучения студентов / В. Е. Михайличенко, Л. Н. Грень // Розвиток творчої особистості студента як суб'єкта педагогічної взаємодії : міжнарод. наук-практ. конф. : тези докл. – Донецьк : ДонНТУ, 2006. – С. 23–35.
133. Михайличенко В. Е. Формирование ценностей и убеждений студентов с помощью технологий нейролингвистического программирования / В. Е. Михайличенко, Л. Н. Грень // Концептуальні засади духовного розвитку особистості в ХХІ столітті : всеукраїнська наук.- практ. конф., 14 квітня 2006 р. : тези докл. – Київ : Основа, 2006. – С. 113–122.
134. Михайличенко В. Е. Роль нейролингвистического программирования в развитии личности / В. Е. Михайличенко. – Х. : НТУ «ХП», 2007. – 453 с.
135. Мольц М. Я – это Я или как стать счастливым / М. Мольц. – М., 1997. – 230 с.
136. Монтень М. Опыты. Избранные произведения в 3-х кн. / М. Монтень. Кн. 1. О воспитании детей – М. : Голос, 1992. – С. 158–198.
137. Москвичев С. Г. Мотивация, деятельность и управление / С. Г. Москвичев. – Киев – Сан-Франциско, 2003. – 492 с.
138. Напреенко А. К. Психическая саморегуляция / А. К. Напреенко, К. А. Петров. – К., 1995. – 236 с.
139. Науменко Г. М. Тайны сознания. Путь к здоровью / Г. М. Науменко. – М., 2002 – 586 с.

140. Нечепоренко Л. С. Педагогічна майстерність : моногр. / Л. С. Нечепоренко. – Х. : ХНУ. – 2009. – 274 с.
141. Никиреев Е. М. Направленность личности и методы её исследования / Е. М. Никиреев. – М., 2004. – 192 с.
142. Никишина Г. В. Педагогика успеха: теоретические подходы и практика реализации / Г. В. Никишина, Л. И. Чуприна // Вестник ОГПУ. – 2006. – № 3. – С. 46.
143. Николов Л. Структуры человеческой деятельности / Л. Николов. – М., 1984. – 370 с.
144. Ничкало Н. Г. Теоретико-методологічні проблеми реформування професійно-технічної освіти / Н. Г. Ничкало // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 105–114.
145. Ничкало Н. Г. Проблеми формування сучасного виробничого потенціалу в Україні : стратегія і перспективи наукових пошуків / Н. Г. Ничкало // Педагогіка та психологія професійної освіти : результати досліджень та перспективи ; за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К., 2003.
146. Орлов А. Б. Методы изучения, активизации и развития мотивации учения в современной зарубежной психологии / А. Б. Орлов // Формирование мотивации учения : кн. для учителя ; под ред. А. К. Марковой, Т. А. Матис, А. Б. Орлова. – М., 1990. – 450 с.
147. Освітні технології : навч.-метод. посіб / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
148. Осипов П. Н. Стимулирование самовоспитания учеников / П. Н. Осипов. – Казань : КазУ-т – 1997. – 230 с.
149. Павлов И. П. Полн. собр. соч. Т.3, кн.2. / И. П. Павлов. – М.–Л., 1951.
150. Панкратов В. Н. Искусство управлять собой / В. Н. Панкратов. – М., 2001. – 256 с.
151. Пантелеев С. Р. Методы исследования самоотношения. / С. Р. Пантелеев. – М. : МГУ, 1996. – 230 с.
152. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : моногр. ; за ред С. О. Сисоєвої. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
153. Первин Л. Психология личности. Теории и исследования / Л. Первин, О. Джон ; пер. с англ. М. С. Жамкочьян ; под ред. В. С. Маргуна. – М. : Аспект Пресс, М., 2001. – 607 с.
154. Петровский А. В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С 7–12.

155. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : дис. д-ра пед. наук : 13.00.04. / Пехота Елена Николаевна. – К., 1997. – 430 с.
156. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
157. Пил Н. В. Сила позитивного мышления / Н. В. Пил. – Минск, 2003. – 333 с.
158. Подмазин С. И. Личностно ориентированное образование : (социально-философское исслед.) / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2001. – 250 с.
159. Пономарьов О. С. Аксіологічний аспект підготовки і виховання національної гуманітарно-технічної еліти / О. С. Пономарьов // Теорія і практика управління соціальними системами. – Х. : Вид-во НТУ «ХПІ». – 2005. – № 3. – С.81–89.
160. Пономарьов О. С. Модель професійної діяльності фахівця : текст лекцій / О. С. Пономарьов. – Х. : НТУ «ХПІ», 2006. – 33 с.
161. Прокопенко І. Ф. Педагогічна технологія / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Х. : Основа, 1995. – 105 с.
162. Профессиональная ориентация как детерминанта карьеры личности : учеб.-метод. пособ. / Носков В. И., Кальянов А. В., Ефросинина Р. В., Данилин О. В. и др. ; под общ. ред. проф. В. И. Носкова. – Донецк : ДИУ, Норд-Пресс, 2006. – 172 с.
163. Прутченков А. С. Наедине с собой : психологические тесты и психотехнические упражнения для подростков и старшеклассников / А. С. Прутченков. – М. : Российское педагогическое агентство, 1996. – 174 с.
164. Прутченков А. С. «Свет мой, зеркальце, скажи...» : методические разработки социально-психологических тренингов / А. С. Прутченков. – М. : Новая школа, 1996. – 144 с.
165. Психологическое сопровождение выбора профессии : научн.-метод. пособ. ; под ред. Л. М. Митиной. – М. : Флинта, 2003. – 184 с.
166. Психологический словарь ; под. общ. ред. Ю. Л. Неймера – Ростов-н/Д : Фенікс, 2003. – 640 с.
167. Психология : учеб. ; под. ред. А. А. Крылова. – М., 1998. – 584 с.
168. Психология самосознания / – Самара : Изд-во «Бахрах-М», 2003. – 672 с.
169. Реан А. А. Психология изучения личности : учеб. пособ. /А. А. Реан. – СПб. : Изд-во В. А. Михайлова, 1999. – 288 с.

170. Роджерс К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Р. Роджерс. – М., 2001. – 53 с.
171. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейсберг. – М., 2002. – 90 с.
172. Ройтбак А. И. Биоэлектрические явления – кора больших полушарий / А. И. Ройтбак. – Тбилиси, 1995.
173. Романовский А. Г. Философия достижения успеха : учеб. пособ. / А. Г. Романовский, В. Е. Михайличенко. – Х. : Изд-во НТУ «ХП», 2003. – 695с.
174. Романовский А. Г. Формирование конкурентоспособного специалиста как стратегическая задача философии современного образования / А. Г. Романовский // Теорія і практика управління соціальними системами. – Х. : НТУ «ХП». – 2005. – №1. – С. 47–55.
175. Методичні рекомендації з формування спрямованості студентів на успішну пізнавальну й професійну діяльність для викладачів і студентів / уклад. О. Г. Романовський, Л. М. Грень, В. Є. Михайличенко. – Х. : НТУ«ХП». – 2009. – 48 с.
176. Романюк Л. В. Ціннісні орієнтації студентів : сутність, структура і психологічні механізми розвитку / Л. В. Романюк. – Кам'янець-Подільський: «Аветка-НОВА», 2004. – 188 с.
177. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986, №4. – С.15 –23.
178. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1960. – №3. – С.34–52.
179. Рувинский Л. И. Теория самовоспитания / Л. И. Рувинский. – М., 1973. – 270 с.
180. Сальков А. В. Взаимосвязь ценностного самоопределения и мотивации достижения у студентов университета / А. В. Сальков // Вестник ОГУ. – 2002. – №2. – С. 111–119.
181. Сандомирский М. Е. Защита от стресса. Физиологический ориентированный подход к решению психологических проблем (метод РЕТРИ) / М. Е. Сандомирский. – М., 2001. – 332 с.
182. Сафин В. Ф. Устойчивость самооценки и механизм ее сохранения / В. Ф. Сафин // Вопросы психологии. – 1975. – №3. – С. 5–12.
183. Свами Шивананда. Йога и сила мысли / Шивананда Свами. – София, 2001.

184. Селевко К. Г. Сучасні освітні технології / К. Г. Селевко. – М : Народна освіта, 1999. – 256 с.
185. Сериков В. В. Личностный поход в образовании. Концепции и технологии / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с.
186. Сисоєва С. О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін. // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : моногр. ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – С. 249–273.
187. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
188. Система організації самостійної роботи студентів: досвід, проблеми : матеріали науково-практичної конференції. – К. : КНЕУ, 2000. – 260 с.
189. Сластенин В. А. Общая педагогика : в 2 ч. ч.1. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина – М. : Владос, 2003. – 287 с.
190. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер, 2000. – 528 с.
191. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. – М, 1972. – 478 с.
192. Сподін Л. А. Педагогічні умови формування професійної спрямованості особистості студентів аграрних закладів освіти : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. / Л. А. Сподін. – К., 2001. – 20с.
193. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М., 1983. – 350 с.
194. Столин В. В. Уровни и единицы самосознания / В. В. Столин // Психология самосознания. – Самара : Изд-во «Бахрах-М», 2003. – С. 123–155.
195. Сухомлинський В. О. Людина – найвища цінність. Вибрані твори : у 5 т. Т.2. / В. О. Сухомлинський. — К. : Рад. школа, 1976.– 634 с.
196. Сухомлинський В. О. Інтерес до учіння – важливий стимул навчальної діяльності учнів. Вибрані твори у 5 т. Т.5. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – 646 с.
197. Сущенко Т. И. Ценностно-отношенческий поход к профессиональной подготовке студентов высшей технической школы / Т. И. Сущенко // «Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти» – 2002. – т. III. – С. 292–295.
198. Тернер К. Мы рождены для успеха / К. Тернер. М., 2001 – 136 с.
199. Тойч Ч. Духовный разум. Ключ к человеческой эффективности / Ч. Тойч. – Лос Анджелес–Днепропетровск, 2001 – 150 с.

200. Трейси Б. Достижение максимума. Последовательный план для обретения успеха / Б. Трейси. – М., 2000. – 365 с.
201. Турбовский Я. С. Методологические аспекты развития педагогической науки в современных условиях / Я. С. Турбовский. – М. : НИИОП, 1980. – 114 с.
202. Узнадзе Д. Н. Психология установки. Различные стороны психической жизни человека / Д. Н. Узнадзе. – СПб. : Питер, – 2001. – 416 с
203. Успех. Главные методы достижения. – М.: «Олма-Пресс», 2004. – 380 с.
204. Ухтомский А. А. Избранные труды / А. А. Ухтомский. – Л.: Наука, 1978. – 358 с.
205. Ушинский К. Д. Труд в его психическом и воспитательном значении / К. Д. Ушинский // Избранные педагогические сочинения. – М. : Гос. уч. пед.-изд. Наркомпрос РСФСР, 1945. – С. 87–100.
206. Фрэнкин Р. Мотивация поведения : биологические, когнитивные и социальные аспекты / Р. Фрэнкин. – СПб., 2003. – 460 с.
207. Хаббард Р. Дианетика / Р. Хаббард. – М., 1991. – 520 с.
208. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : в 2 т. Т. 1 / Х. Хекхаузен ; под ред. Б. М. Величковского. – 2-е изд. – М., 1986; СПб.; М., 2003. – 780 с.
209. Хей Л. Исцели себя сам / Л. Хей. – Луганск, 2000. – 236 с.
210. Хилл Н. Закон успеха. Думай и богатей / Н. Хилл. – Екатеринбург, 2000.– 703 с.
211. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Интер, 2001. – 544 с.
212. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? / А. В. Хуторской. – М., 2005. – 383 с.
213. Чернявская Г. К. Самопознание и самореализация личности : методологические проблемы : автореф. дис. д-ра филос. наук : 09.00.11 / Г. К. Чернявская. – СПб, 1994. – 38 с.
214. Чопра Д. Идеальное здоровье / Д. Чопра. – М., 1992. – 240 с.
215. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1996. – 460 с.
216. Шадриков В. Д. Введение в психологию : мотивация поведения / В. Д. Шадриков. М. : Логос, 2001. – 136 с.
217. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 539 с.
218. Шитов С. В. Мониторинг качества образования в школе / С. В. Шитов, В. А. Кальней. – М. : Педагогическое общество России, 1998.

219. Євдокимов В. И. Концептуальні засади особистісно орієнтованого навчання / В. И. Євдокимов, В. В. Луценко // Науковий вісник. – 2000. – № 10. – вип.4. – С. 15–26.

220. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис / Э. Эриксон. – М., 1996. – 125с.

221. Ядов В. А. Социальная идентичность / В. А. Ядов. – М., 1993. – 150 с.

222. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М., 2000. – 230 с.

223. Яковлева Н. М. Теорія и практика педагогического творчества : учеб. пособ. к спецкурсу / Н. М. Яковлева. – Челябинск : ЧГПИ, 1987. – 67 с.

224. Якунин В. А. Педагогическая психология : методика для діагностики учбової мотивації студентів (А. А. Реан і В. А. Якунін, модифікація Н. Ц. Бадмаевой) / В. А. Якунин. – СПб, 1998. – 160 с.

225. Янтьюшева Н. А. Формирование жизненно успешной личности / Н. А. Янтьюшева // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» 2005–2006 ; под ред. Я. С. Турбовского. – М., 2006.

226. Atkinson B. R. et al. An Introduction to Mathematical Learning Theori. / B. R Atkinson. – New York, 1965. – p. 236.

227. Abrammsom L. Y. Learned helplessness in humans / L. Y. Abrammsom, M.E.P. Seligman, Teasdale J. D. // J. of Abnorm. Psychol. – 1978. – Vol. 87.

228. Bandura A. Self-efficacy mechanism in psychobiologic functioning / A. Bandura, R. Swarzer. // Self-efficacy: Thought contol of action Washington, DC, 1992.

229. Bandura A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies / A. Bandura // Self-efficacy in changing societies. – Cambridge Univ. Press, 1995.

230. Dweck C. S. Self-theories and goals: their role in motivation, personality and development / C. S. Dweck, A. B. Dienstbier // Nebraska Symposium on Motivation. – Univ. of Nebraska Press, 1991.

231. Dweck C. S. Self-theories: Their role in motivation, personality, and development / C. S. Dweck. – Philadelphia, 1999.

232. McClelland D. C. The achievement motive? / D. C. McClelland. – New York, 1953.

233. Murray H. A. Explorations in personality / H. A. Murray. – New York, 1938. – p. 164.

234. Mueller C. M. Praise for intelligence can undermine children's motivation and perfomance / C. M. Mueller, C. S. Dweck // J. of Person, and Soc. Psychol. – 1998. – Vol. 75.

235. Peterson C. Causal explanations as a riskfactor for depression: theory and evidence / C. Peterson, M.E.P. Seligman // Psychol. Rev. 1984. Vol. 91.
236. Rogers C. R. Client-Centered-Therapi / C. R. Rogers. – Boston: Houghton Miffling, 1951.
237. Skinner E. A. Perceived control, motivation & coping. Sage Publications / E. A. Skinner. – 1995.
238. Weiner B. An attributional analysis of achievement motivation / B. Weiner, A. Kukla // J. of Peison. and Soc. Psychol. – 1970. – Vol. 15.
239. Weiner B. An attributional theory of motivation and emotion / B. Weiner. – N.Y., 1986.
240. Freeman G. L. The energetics of human behavior / G. L. Freeman. – N.Y., 1948.
241. Heider F. The psychology of interpersonal relations / F. Heider. – N.Y., 1958.
242. Hiroto D. S. Locus of control and learned helplessness / D. S. Hiroto // J. of Exper. Psychol. – 1974. – Vol. 102.